

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SOLANGE PACHECO FERREIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO PARA A
INFÂNCIA EM TERRITÓRIOS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO
BAIRRO DO PILARZINHO DA CIDADE DE CURITIBA**

CURITIBA
2016

SOLANGE PACHECO FERREIRA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO PARA A
INFÂNCIA EM TERRITÓRIOS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO
BAIRRO DO PILARZINHO DA CIDADE DE CURITIBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, como parte das exigências para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria M. Rohrich Ferreira.

CURITIBA
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

F349p Ferreira, Solange Pacheco

Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba. / Solange Pacheco Ferreira. – Curitiba, 2016.
245 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria M. Rohrich Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Política Educacional. 2. Educação Integral – Infância. I. Título.

CDD 379.112



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de Solange Pacheco Ferreira para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Valeria Milena Rohrich Ferreira, Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof.^a Dr.^a Debora Mazza, Prof.^a Dr.^a Ana Lorena de Oliveira Bruel, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO PARA A INFÂNCIA EM TERRITÓRIOS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO BAIRRO DO PILARZINHO NA CIDADE DE CURITIBA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|---|------------|-----------|
| Prof. ^a Dr. ^a Valeria Milena Rohrich Ferreira | | APROVADA |
| Prof. ^a Dr. ^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho | | APROVADA |
| Prof. ^a Dr. ^a Debora Mazza | | APROVADA |
| Prof. ^a Dr. ^a Ana Lorena de Oliveira Bruel | | APROVADA |

Curitiba, 30 de março de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-Coordenadora do PPGE



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Matrícula: 158085
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Ao Fernando e
Pedro, porque esta
pesquisa também é
deles. Pelos
momentos em que
estivemos juntos e
também pelos
momentos de
ausências, quando o
amor foi
fundamental.

AGRADECIMENTOS

Nestes últimos dois anos posso dizer que a composição da minha rede de interdependência, por um lado conectou-se a novos laços de trabalho, de estudo e de afetos. E, por outro fortaleceu ainda mais os laços com pessoas importantes que já compunham a estrutura da minha rede de relações. Todas essas ligações têm me tensionado a pensar e a repensar sobre a minha função nessa configuração social em que vivo, e que também sou moldada por ela.

Dentre os laços novos posso mencionar os professores que fazem parte da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que contribuíram por um lado, para a minha inserção nesse ambiente acadêmico e, por outro que me proporcionaram por meio de muita leitura orientada, conhecer as ideias de vários autores que contribuíram para algumas mudanças no meu pensamento. E não posso deixar de mencionar os meus colegas de turma, que em momentos de muito estudo, nos ajudávamos trocando ideias ou mesmo somente ouvindo um ao outro.

E sobre os laços fortalecidos nesse período de estudo e pesquisa, a família, em primeiro lugar, constituiu-se a ligação mais forte e segura. A minha mãe Angela com suas palavras de conforto e sabedoria. O Fernando, marido, amigo e participante ativo de todas as etapas dessa pesquisa, motiva-me sempre a persistir naquilo que me faz feliz. E o Pedro, meu laço mais forte de amor que com o seu sorriso e inocência de criança, me proporciona a grandeza de exercer a função de ser mãe nessa rede de interdependência.

Alguns laços de amizade, também se fortaleceram. A amizade que tenho com a Michele Simonian, que carinhosamente, gosto de chamá-la de Mi, que com suas ideias assertivas me ajudou a pensar e organizar os dados empíricos da pesquisa. As amigas de Ana Maria, Flora, Simone, Rita Costa e Patricia que não se limitaram a me ouvir falar sobre os temas espaço e infância, mas discutiram, questionaram e assim, contribuíram para o meu fortalecimento.

Ainda, sobre os laços de amizade, a ligação forte que constituí com a professora Valéria Milena, uma “professora” no sentido mais profundo da palavra. Foi com as nossas conversas (que foram inúmeras) que descobri pelo seu exemplo, a paixão por me tornar uma pesquisadora.

E, um especial agradecimento, as professoras Ana Lorena de Oliveira Bruel, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Debora Mazza e ao professor Jean-Yves Authier que trouxeram contribuições teórica e metodológica, tanto no momento do exame de qualificação quanto na defesa que enriqueceram essa pesquisa.

E, ainda é preciso dizer dos laços estabelecidos com as colegas do grupo de estudo sobre cidade e infância, coordenado pela professora Valéria Milena, que muito me ajudou a pensar sobre temas como infância, espaço e território.

Agradeço ainda, a Prefeitura Municipal de Educação pela concessão da licença para estudo e as Secretarias Municipais (SME, IPPUC, SMMA, SMELJ e FCC) pelo acesso aos dados e documentos sem os quais essa pesquisa não poderia se efetivar. No entanto, gostaria de tecer um agradecimento especial ao Setor de Geoprocessamento do IPPUC, que, na pessoa do Alessandro Dias, me auxiliou na produção técnica do conjunto cartográfico presente nessa dissertação.

À CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou a pesquisa.

E, a todos os participantes envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de construção dessa pesquisa: escolas, crianças e pais. A vocês, o meu muito obrigada!

“Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existiam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. ” (ELIAS, 1994a).

RESUMO

Esta pesquisa relaciona o campo das Políticas Educacionais e o da Infância. Apresenta como problema, a seguinte questão: Quais são as políticas educacionais de Educação Integral/Integrada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como estas influenciam as redes de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho e principalmente, segundo a opinião das próprias crianças? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de: análise de documentos da política nacional de Educação Integral (Programa Mais Educação) e da Prefeitura Municipal de Curitiba, relacionados à Educação Integral/Integrada do município; entrevistas com 2 diretores, 3 gerentes e 4 profissionais da administração da Rede Municipal de Ensino; entrevistas com 4 diretoras das quatro escolas (denominadas de Perfil 1, 2, 3 e 4) selecionadas para a realização da pesquisa que ofertam diferentes programas de ampliação do tempo escolar (CEI, UEI e Educação Integrada); e conversas com quarenta crianças dos quintos anos do Ensino Fundamental para saber como vivenciam o bairro e a cidade e o que pensam da escola em que estudam (sobre o tempo ampliado, visitas e passeios com a escola). Como referencial teórico baseou-se na sociologia (Elias), na sociologia da infância (Sarmiento, Qvortrup, Corsaro e Mollo Bouvier) e também na sociologia urbana e geografia (Authier e Santos). Quanto aos resultados, evidenciou-se de modo geral, que as crianças fazem grande uso do comércio e o pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros, apesar do bairro Pilarzinho ofertar diferentes tipos de espaços culturais e de lazer. Ficou claro, que o uso de tais espaços, se relaciona às condições econômicas das famílias, ao tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e até ao tipo de organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas, visitas, relação com a região do bairro em que se situam. Pôde-se também verificar que são as crianças das escolas dos Perfis 1 e 2, que se deslocam mais tanto no bairro como fora dele, apresentando uma rede mais elástica, móvel e variada. Em contrapartida, as crianças dos Perfis 3 e 4 têm suas redes mais restritas, mais limitadas espacialmente e economicamente, ou seja, utilizam menos os espaços do bairro e da cidade. E sobre a política de Educação Integral (CEI e UEI) parece que essa não contribui mais do que as escolas de tempo regular, e justamente a quem mais precisa, para a apropriação espacial e cultural do bairro e da cidade.

Palavras-chave: Política Educacional. Infância. Educação Integral. Cidade. Redes de Interdependência.

ABSTRACT

This research relates both the fields of Educational Policies and Childhood. It presents the following issue as a problem: which are the educational policies on full-time/integrated education developed by the Municipal Secretary of Education in Curitiba and how do they influence the nets of interdependence of children in the neighborhood of Pilarzinho also according to the children's opinions? The research was qualitative and it was done based on: analysis of documents regarding the national policy of full-time education (Program Mais Educação) and also others written in the city hall of Curitiba, related to full-time/integrated education in the city; interviews with 2 principals, 3 managers, and 4 professionals who work at the city education system administration; interviews with 4 principals from the 4 schools (named Profile 1, 2, 3 and 4) selected for the research execution and which offered different programs of extending the school time period (CEI, UEI and Integrated Education); and conversations with forty children from the fifth grade groups in Elementary school to discover how they experience the neighborhood and the city and what they think about the school in which they study (about the extended school time period, visits and tours with the school). The theoretical referential was based on sociology (Elias), in childhood sociology (Sarmento, Ovortrup, Corsaro and Mollo Bouvier) and also in urban sociology and geography (Authier and Santos). Regarding the results, there were evidences that children go to the markets often but not as often to cultural spaces such as museums and theaters, despite the fact that the neighborhood Pilarzinho offers different types of cultural and leisure spaces. It was clear that the use of such spaces not only is related to the economical conditions of the family, but also to the type of space in the neighborhood where the students live and study (whether they live in vulnerable or safe regions in the neighborhood), and even to the type of organization of time/space of each school and their propositions on leaving time, visits, relationship with the region in the neighborhood where they are located. It was also possible to verify that the children of schools with Profiles 1 and 2 are the ones who move more throughout the neighborhood and outside of it, presenting a more elastic, moving and varied net. In contrast, the children from Profiles 3 and 4 have more restrictive, spatial and economically limited net, that is, they do not use the spaces in the neighborhood and the city very often. About the full-time education policy (CEI and UEI), it seems that it does not contribute more than the schools with the regular school time period, and exactly for the ones which need it more, to the spatial and cultural appropriation of the neighborhood and the city.

Keywords: Educational Policy. Childhood. Full-time Education. City. Interdependence Nets.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 - TOTAL DE MATRÍCULAS POR ÁREA/ ATIVIDADE COMPLEMENTAR (2010 A 2014) | 103 |
|---|-----|

LISTAS DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 - FLUXOGRAMA – PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... | 32 |
| FIGURA 2 - FLUXOGRAMA - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS | 39 |
| FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO COM OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI) E EM TEMPO PARCIAL DE ACORDO COM A) DE ACORDO COM A TIPOLOGIA CIDADE DE CURITIBA, 2014 | 92 |
| FIGURA 4 - PARTICIPAÇÃO DE NEGROS E PARDOS NA POPULAÇÃO RESIDENTES – IPARDES, 2005 COM BASE NO CENSO DO IBGE, 2000 | 110 |
| FIGURA 5 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA REGIONAL BOA VISTA / PILARZINHO | 112 |
| FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE CURITIBA/PR (IBGE-2010) | 113 |
| FIGURA 7 - AGLOMERADO SUBNORMAL/BAIRRO PILARZINHO | 155 |
| FIGURA 8 - AGLOMERADO SUBNORMAL/PRÓXIMO AO PERFIL 4..... | 168 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| FOTOGRAFIA 1 - | FACHADA DAS ESCOLAS INTEGRAIS | 87 |
| FOTOGRAFIA 2 - | FACHADA PROGRAMA PIÁ | 89 |
| FOTOGRAFIA 3 - | FACHADA PROGRAMA PIÁ AMBIENTAL | 89 |
| FOTOGRAFIA 4 - | FACHADA CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 90 |
| FOTOGRAFIA 5 - | COMÉRCIO | 131 |
| FOTOGRAFIA 6 - | AVENIDA | 131 |
| FOTOGRAFIA 7 - | BOSQUE ALEMÃO..... | 135 |
| FOTOGRAFIA 8 - | BOSQUE VISTA ALEGRE..... | 135 |
| FOTOGRAFIA 9 - | AVENIDA COMÉRCIO..... | 144 |
| FOTOGRAFIA 10 - | AVENIDA | 144 |
| FOTOGRAFIA 11 - | PARQUE TANGUÁ..... | 147 |
| FOTOGRAFIA 12 - | PARQUE TINGUI..... | 147 |
| FOTOGRAFIA 13 - | BOSQUE ZANELL | 147 |
| FOTOGRAFIA 14 - | PRAÇA GIOVANI GRACEFFA..... | 147 |
| FOTOGRAFIA 15 - | FAROL DAS CIDADES..... | 150 |
| FOTOGRAFIA 16 - | FAROL MANUEL BANDEIRA (na escola) | 150 |
| FOTOGRAFIA 17 - | DOMICÍLIOS – CASAS..... | 156 |
| FOTOGRAFIA 18 - | DOMICÍLIOS APARTAMENTOS | 156 |
| FOTOGRAFIA 19 - | INFRAESTRUTURA | 156 |
| FOTOGRAFIA 20 - | COMÉRCIO | 156 |
| FOTOGRAFIA 21 - | ENTORNO | 168 |
| FOTOGRAFIA 22 - | ÁREA DE VULNERABILIDADE SOCIAL | 168 |

(Continua)

| | | |
|--|---------------|-----|
| | (Continuação) | |
| FOTOGRAFIA 23 - CONDOMÍNIOS | | 168 |
| FOTOGRAFIA 24 - SOBRADOS NOVOS..... | | 168 |
| FOTOGRAFIA 25 - PRAÇA ANTÔNIO ARNALDO SABOTA | | 171 |

LISTAS DE MAPAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| MAPA 1 - | LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS COMERCIAIS/ARRUAMENTO.. | 118 |
| MAPA 2 - | ESPAÇOS VISITADOS DE LAZER E CULTURA /CONTAGEM ... | 120 |
| MAPA 3 - | LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS RELIGIOSOS/CONTAGEM | 122 |
| MAPA 4 - | LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS EDUCATIVOS/CONTAGEM | 124 |
| MAPA 5 - | LOCAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS NO BAIRRO E NA CIDADE/ARRUAMENTO..... | 126 |
| MAPA 6 - | LOCAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS: BAIRROS, CIDADES E ESTADOS/ARRUAMENTO | 127 |
| MAPA 7 - | LOCALIZAÇÃO DOS PERFIS E DOS ESTUDANTES | 130 |
| MAPA 8 - | PERFIL 1 LOCAIS VISITADOS / CONTAGEM | 137 |
| MAPA 9 - | PERFIL 2 LOCAIS VISITADOS / ARRUAMENTO | 152 |
| MAPA 10 - | PERFIL 3 LOCAIS VISITADOS/ARRUAMENTO | 164 |
| MAPA 11 - | PERFIL 4 LOCAIS VISITADOS / CONTAGEM | 173 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| QUADRO 1 - | DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELO MEC-PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... | 30 |
| QUADRO 2 - | CATEGORIA: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... | 33 |
| QUADRO 3- | DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DAS SUBCATEGORIAS, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 40 |
| QUADRO 4 - | DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DA SUBCATEGORIA, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS- BAIRRO..... | 40 |
| QUADRO 5 - | DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DAS SUBCATEGORIAS, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – CIDADE..... | 41 |
| QUADRO 6 - | DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DAS SUBCATEGORIAS, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – CRIANÇA | 41 |
| QUADRO 7 - | ATIVIDADES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES –2009/2010 | 96 |
| QUADRO 8 - | PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS / ESPORTE, LAZER E JUVENTUDE, 2014..... | 97 |
| QUADRO 9 - | PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETÁRIAS MUNICIPAIS/ MEIO AMBIENTE, 2014..... | 98 |
| QUADRO 10 - | PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS / FUNDAÇÃO CULTURAL – REGIONAL BOA VISTA, 2014 | 99 |
| QUADRO 11 - | PROJETOS DE CONTRATURNO – 2014..... | 105 |
| QUADRO 12 - | ROTINA SEMANAL DO MARCEL (10 ANOS) - PERFIL 1..... | 139 |
| QUADRO 13 - | ROTINA SEMANAL DA BEATRIZ (10 ANOS) - PERFIL 1 | 140 |
| QUADRO 14 - | ATIVIDADES CULTURAIS - PERFIL 1 – 2015..... | 141 |
| QUADRO 15 - | PROJETOS EM PARCERIAS/PERFIL 1 – 2015 | 142 |
| QUADRO 16 - | ATIVIDADES CULTURAIS / PERFIL 2 – 2015 | 151 |
| QUADRO 17 - | ATIVIDADES CULTURAIS / PERFIL 3 – 2015 | 159 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| TABELA 1 - | NOMENCLATURA/ESCOLAS DA PESQUISA..... | 27 |
| TABELA 2 - | CATEGORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FREQUENTADOS PELAS CRIANÇAS | 37 |
| TABELA 3 - | ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO / BASE 2009-2014 | 72 |
| TABELA 4 - | PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - ALUNOS - BASE 2008 /2013 | 72 |
| TABELA 5 - | PERCENTUAL DE TURMAS EM RELAÇÃO AO ANO DE 2010 | 102 |
| TABELA 6 - | CRESCIMENTO DOMICÍLOS – 2010 | 132 |
| TABELA 7- | RENDA DOMICILIAR PER CAPITA MÉDIA – 2010 | 145 |
| TABELA 8- | RENDA DOMICILIAR PER CAPITA POR FAIXAS DE SALÁRIOS MÍNIMOS /2010..... | 157 |
| TABELA 9 - | ESPAÇOS DO BAIRRO DO PILARZINHO E DA CIDADE UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS | 158 |
| TABELA 10 - | DOMICÍLOS PARTICULARES PERMANENTES – 2010..... | 169 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AECs | - Atividades Educativas Complementares |
| BM | - Banco Mundial |
| CEIs | - Centros de Educação Integral |
| CEDIN | - Coordenadoria Educação Integral e Integrada |
| CEUs | - Centros Educacionais Unificados |
| CF | - Constituição Federal |
| CGU | - Controladoria Geral da União |
| CIEPs | - Programa Centro Integrado de Educação Pública |
| DEF | - Departamento de Ensino Fundamental |
| DEIDHUC | - Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania |
| DPI | - Departamento de Planejamento e Informações |
| ECA | - Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECOs | - Contraturno Socioambiental |
| ETDE | - Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional |
| ETIs | - Escolas de Tempo Integral |
| FAS | - Fundação de Assistência Social |
| FNDE | - Fundo Nacional de Educação |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IBGE | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IPARDES | - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| IPEA | - Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPPUC | - Instituto e Planejamento Urbano de Curitiba |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MC | - Ministério da Cultura |
| MCTI | - Ministério da Ciência e Tecnologia |
| MD | - Ministério da Defesa |
| MDS | - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MMA | - Ministério do Meio Ambiente |
| MS | - Ministério do Esporte |
| NREs | - Núcleos Regionais |
| OCDE | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ODMS | - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas |
| ONGs | - Organizações não Governamentais |

(Continua)

(Continuação)

| | |
|---------|--|
| PBF | - Programa Bolsa Família |
| PDDE | - Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDT | - Partido Democrático Trabalhista |
| PIÁs | - Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente |
| PMC | - Prefeitura Municipal de Curitiba |
| PNAE | - Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNE | - Plano Nacional da Educação |
| PROERD | - Programa Educacional de Resistência às Drogas |
| PROFICs | - Projeto de Formação Integrado da Criança |
| PSDB | - Partido da Social Democracia Brasileira |
| RCM | - Região Metropolitana de Curitiba |
| RME | - Rede Municipal de Ensino |
| SBE | - Secretaria de Educação Básica |
| SECAD | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SMDS | - Secretaria Municipal de Defesa Social |
| SME | - Secretária Municipal de Educação |
| SMELJ | - Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude |
| SMMA | - Secretaria Municipal de Meio Ambiente |
| SMTE | - Secretaria Municipal do Trabalho e Emprego |
| SUAS | - Sistema Único de Assistência Social |
| UEIs | - Unidades de Educação Integral |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UFMG | - Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPR | - Universidade Federal do Paraná |
| UnB | - Universidade de Brasília |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNIRIO | - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 2. METODOLOGIA DA PESQUISA | 26 |
| 2.1 COMPREENDENDO METODOLOGICAMENTE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO BAIRRO PILARZINHO E CONSTRUINDO AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS | 26 |
| 2.1.1 Análise de Conteúdo e o processo de organização dos dados qualitativos: conceitos que embasam a atual política nacional de Educação Integral | 30 |
| 2.1.2 A fala das crianças representada pela cartografia | 36 |
| 2.1.3 Processo de Codificação e Categorização das conversas com crianças..... | 37 |
| 2.1.4 Apresentação do Fluxograma - Processo de Codificação e Categorização das Conversas com Crianças. | 38 |
| 2.1.5 Quadros: Descrição e recorrência das subcategorias, códigos e subcódigos | 40 |
| 3. INFÂNCIA NO ESPAÇO: AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS EM CONFIGURAÇÕES SOCIAIS..... | 43 |
| 3.1 PARA ALÉM DA DICOTOMIA INDIVÍDUO-SOCIEDADE: O PAPEL DAS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA EM CONFIGURAÇÕES SOCIAIS | 43 |
| 3.2 A INFÂNCIA NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL URBANA – O QUE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA TEM A DIZER | 48 |
| 3.3 TERRITÓRIO, ESPAÇO E CRIANÇAS: O ESPAÇO COMO PODER E CULTURA... 56 | |
| 3.3.1 Categoria Espaço..... | 57 |
| 3.3.2 Território | 59 |
| 3.3.3 Categorias Espaço e Criança..... | 63 |
| 4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA: O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO EDUCATIVO..... | 67 |
| 4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ORGANIZAÇÃO FEDERATIVA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA TESSITURA LEGAL E DOS CONCEITOS TEÓRICOS QUE A FUNDAMENTAM | 67 |
| 4.2 CONCEITOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DA POLÍTICA | 70 |
| 4.2.1 Subcategoria Educação Integral | 73 |
| 4.2.2 Categoria Estado | 75 |
| 4.2.3 Subcategoria Escola | 81 |
| 4.2.4 Subcategoria: Território Educativo | 83 |
| 4.2.5 Subcategoria: Crianças e adolescentes – Sujeitos de Direitos | 84 |
| 4.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA NA CIDADE DE CURITIBA | 86 |
| 4.3.1 Programas de Educação Integral – Escolas de Tempo Integral (ETIs, CEIs e UEIs) | 87 |
| 4.3.2 Educação Integrada (AECs e/ou Projetos de Contraturno)..... | 93 |
| 5. AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL URBANA: PERFIS DE ESCOLA, DE INFÂNCIA E SEUS TERRITÓRIOS..... | 109 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 CRUZANDO DADOS SOBRE A CIDADE, A REGIONAL E O BAIRRO: UM CENÁRIO MELHOR AO NORTE | 109 |
| 5.2 O BAIRRO DO PILARZINHO NA REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA..... | 117 |
| 5.3 PERFIL DAS ESCOLAS - Construindo as redes de interdepENDÊNCIA de crianças no bairro pilarzinho | 128 |
| 5.3.1 Perfil 1 | 130 |
| 5.3.2 Perfil 2..... | 143 |
| 5.3.3 Perfil 3..... | 154 |
| 5.3.4 Perfil 4..... | 167 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 178 |
| 7. REFERÊNCIAS | 184 |
| ANEXOS | 190 |

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo relacionar o campo das Políticas Educacionais e o da Infância. Se quer investigar políticas educacionais que de alguma forma alteram os tempos e os usos dos espaços das crianças na escola, no bairro e na cidade. Assim, nada mais adequado do que escolher ver essa questão na Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba, que conta com uma política de Educação Integral instituída há mais de 20 anos e ainda mais neste momento atual, sofrendo a influência de um programa federal de Educação Integral, o Mais Educação, que chega aos municípios com o intuito de ampliar vagas e escolas que ofertem tempo integral a um público bem definido.

Assim, a motivação da pesquisa é a de verificar a tensão entre as proposições do Estado alterando tempos e espaços da infância e sua relação com as redes de interdependência (a partir de Elias, como será visto mais à frente) das crianças. Outra motivação, importante na mesma medida, é a de escutar como as próprias crianças vivenciam os tempos e espaços na escola, no bairro e na cidade e o que pensam a respeito disso. Compreende-se que dar voz às crianças significa respeitá-las como sujeitos de direitos e como produtoras de cultura, como pessoas que contribuem ativamente para a configuração e mudanças nas formas sociais.

Desta forma, esta pesquisa trabalhará com o seguinte problema: **Quais são as políticas educacionais de Educação Integral/Integrada¹ desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como estas influenciam as redes de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho e principalmente, segundo a opinião das próprias crianças?**

Para responder a este problema de pesquisa, foi necessário trabalhar, metodologicamente, assim como um fotógrafo, com dois ajustes de lente. Um, de longo alcance, procurou fotografar “a floresta”, ou seja, é necessário mapear como a política de Educação Integral/integrada se faz na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Também se verificou como o Programa Mais Educação propõe essa ampliação do tempo escolar às redes de ensino, e para tal, é necessário conhecer os documentos institucionais que tratam do referencial conceitual do Programa.

O outro ajuste, aproximando bastante o zoom da lente, chega até as crianças e procura compreender como estas vivenciam os espaços do bairro e da cidade. Neste sentido, procurará verificar como algumas delas pensam sobre a experiência de permanecer 9 horas em ambiente escolar e outras, o que pensam sobre participar do Programa Educação Integrada, programa este

¹ Na sequência, este termo “Integrada” será melhor compreendido, mas, seu detalhamento será realizado no Capítulo IV desta dissertação.

que embora não preencha a carga horária das crianças em 9 horas, oferta uma série de atividades em período de contraturno escolar.

Ainda sobre os aspectos metodológicos de uma pesquisa, pode-se pensar que o ajuste da lente depende do que se quer pesquisar, de qual é o problema de pesquisa do pesquisador. É ele que indicará como o “fotógrafo-pesquisador” deverá agir, que dados coletar, onde e como o fazer. Mas, e quando o problema de pesquisa, como é este caso, exige estes dois ajustes da lente? Para ajudar a pensar sobre a relação entre as crianças (os indivíduos na sociedade) e a política (a sociedade, a política pensada para os indivíduos, com os indivíduos), encontrou-se amparo nas discussões do sociólogo judeu-alemão, Norbert Elias.

Para este autor é uma cilada pensar os seres humanos como se fossem objetos separados entre si. Ele argumenta que o modelo que hoje domina a experiência humana quando se trata de pensar a sociedade é “ingenuamente egocêntrico” (ELIAS, 1970 p.14), ou seja, pensa-se o indivíduo no centro das estruturas sociais, a pessoa individual, o ego particular, rodeado de estruturas sociais. É outra cilada também, pensar uma sociedade sem indivíduos. Neste tipo de raciocínio, haveria por exemplo, uma “sociedade brasileira” autônoma, que pensa isso, que quer aquilo; uma política pública necessária para uma determinada e genérica “população”, para um determinado momento da “conjuntura” do país.

Para fugir destas duas ciladas que pendem ora para o sujeito, ora para a sociedade, Elias propõe que se analise os sujeitos sempre como dependentes uns dos outros formando “redes de interdependência”, com conexões entre si, em uma determinada “configuração social”. Isso quer dizer que uma análise do tecido social não pode tomar os indivíduos como se fossem fios isolados, mas sim, compreendê-los em termos da maneira como se ligam, de sua relação recíproca, em uma trama que é sempre elástica, variável e mutável.

Pensando, então, com Elias, parece ser impossível olhar floresta e folha em separado, mas sim, investigar o papel da folha mergulhada na floresta. Dito de outra forma, passou a olhar a criança, como estando em uma determinada estrutura da rede, como tendo uma posição e uma função nesta rede. E passa-se a ver a política educacional como uma rede relacional, formada de indivíduos que produzem políticas para indivíduos.

Sobre as políticas de ampliação de tempo e espaço, além das propostas pela rede municipal, é preciso pensar sobre as que se dão por meio do Programa Mais Educação. Esse programa foi implantado no ano de 2007 pelo governo federal, sob o argumento de ampliar o tempo da criança na escola, prioritariamente àquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade ou risco social, “procurando enfrentar as injustiças que persistem na educação brasileira” (BRASIL, 2009). Assim, o Programa tem como perspectiva a permanência dos

estudantes e a aprendizagem na escola pública, por meio da ação conjunta entre os entes federados, as organizações da sociedade civil e os atores dos processos educativos, superando as desigualdades e a afirmação do direito às diferenças. Esse processo implica na união de forças para a oferta de serviços públicos de atenção integral a crianças e adolescentes, serviços estes conjugados à proteção social, o que pressupõe políticas intersetoriais que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Assim, a política de Educação Integral por meio do Programa Mais Educação defende a integração das ações escolares com outras ações educativas intersetoriais (públicas, privadas e não-governamentais) presentes no bairro e na cidade. E ao direcionar essa forma de organização, o Programa propõe alterar a função tradicional da escola, pois, o *locus* do aprender, antes restrito aos muros escolares, passa a ser defendido como aberto para a rua, para a comunidade. Curiosamente, enquanto no século passado fugia-se da rua como sendo este um espaço de aprendizagens desinteressantes, para se adentrar na escola, vista como um “templo de civilização” (SOUZA, 1998), hoje os templos de civilização parecem se deslocar para o “território educativo”, a “cidade educadora”. Isso parece impactar as redes de interdependência das crianças, antes restritas à instituição escolar, hoje supostamente ampliada para múltiplas instituições e espaços, como esta pesquisa terá a intenção de conhecer e mapear.

Mas, estudar quais são as orientações desse programa federal para os municípios, no caso dessa pesquisa, precisa ser conjugado à compreensão de toda uma história de 30 anos de experiência da rede municipal com projetos de Educação Integral. Será preciso compreender, portanto, esta tensão entre o que a cidade desenvolveu ao longo das últimas décadas e o que o Programa Mais Educação tem indicado para a operacionalização de projetos de Educação Integral.

Segundo documentos institucionais da Rede Municipal de Ensino (RME), a ampliação de tempos e espaços escolares para além das 4 horas diárias (escola regular) se dá atualmente da seguinte forma:

a) Escolas que ofertam **Educação Integral** (as crianças permanecem em ambiente escolar de 8 a 9 horas diárias durante todo o ano letivo). Elas podem acontecer em diferentes espaços:

- Em Centros de Educação Integral (CEIs);
- Em Unidade de Educação Integral (UEI);
- Em salas com turmas integrais em escolas regulares.

b) Atividades de **Educação Integrada** que não completam 9h diárias e assim não se constituem como uma política de Educação Integral (denominadas anteriormente de contraturno, atividades extracurriculares, atividades de reforço, atividades complementares etc). Elas podem acontecer na Rede Municipal, de diferentes formas:

- Como Projetos Educacionais em horário de contraturno ou extensão de carga-horária (após o término das aulas), em um ou mais dias da semana, para alguns grupos de crianças de cada escola;

- Como Programa Educação Permanente, à noite (atividades pagas), para crianças e comunidade, em um ou mais dias da semana;

- Como Programa Comunidade Escola nos finais de semana, em algumas escolas, com desenvolvimento de atividades para as crianças.

A implantação de projetos de Educação Integral na cidade de Curitiba ocorreu a partir da década de 1980 e desde então têm priorizado o atendimento a crianças em vulnerabilidade social, sob o argumento de, tanto combater às desigualdades sociais quanto melhorar a qualidade de ensino. Esta ampliação do tempo escolar foi sendo gradativamente expandida na RME por meio da construção de prédios escolares que tiveram seu início com Escolas Integrais (ETIs), seguidos dos Centros de Educação Integral (CEIs) e das Escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs). E mais recentemente a implantação de turmas integrais em escolas regulares. Nesses diferentes espaços escolares, cerca de 20% das crianças da rede municipal permanecem de 8 a 9 horas diárias.

No entanto, as diversas atividades em período de contraturno que já aconteciam nas escolas e outras que passaram existir, foram reunidas, a partir da Gestão Municipal de 2009, em um programa de ampliação do tempo escolar que inicialmente denominou-se de Atividades Educativas Complementares (AECs) e que a atual gestão chama de Educação Integrada. Esse programa diz respeito a projetos educacionais que contam, para o seu desenvolvimento, com parcerias com outras secretarias municipais, instituições privadas e não governamentais e podem ocorrer em outros espaços que não o escolar. Os projetos educacionais podem ser desenvolvidos em determinados dias e horários, em turno contrário ao ensino regular ou após o término do horário das aulas e somente para alguns grupos de crianças. Mas, por não completarem 7 horas diárias, não se configuraram como Educação Integral, no entanto, a ideia de parcerias, intersetorialidade e uso de outros espaços, parece estar em consonância com as orientações contidas no Programa Mais Educação. Todos estes programas e atividades serão detalhados no Capítulo IV dessa pesquisa.

E sobre a Rede Municipal de ensino pode-se mencionar ainda que, a partir do ano de 2013, a gestão municipal também propôs outro modelo de ampliação do tempo das crianças, implantando turmas integrais de 9 horas, em escolas regulares que tivessem espaços ociosos, ou seja, salas disponíveis para esse atendimento, o que caracteriza mais uma alteração na configuração espacial e da ampliação do tempo da criança na rede.

Mas, diante desse cenário tão diversificado de políticas de alteração de tempo e espaço, como perceber a influência destas políticas nas redes de interdependência das crianças e conhecendo o que pensam a este respeito? Em termos metodológicos, isso seria impossível de se investigar, em toda a cidade. Neste sentido, um recorte para a pesquisa precisou ser feito. Verificou-se, portanto, tais questões, a partir de um só bairro, o Pilarzinho. As explicações referentes à escolha deste bairro bem como todo o detalhamento metodológico da pesquisa constam no próximo capítulo dessa dissertação. Para o momento, porém, é preciso explicitar os objetivos específicos da pesquisa:

- a) Mapear quais são as políticas educacionais de Educação Integral/Integrada da Secretaria Municipal de Educação para crianças em 4 escolas municipais do bairro Pilarzinho (cada uma das escolas tendo um tipo diferente de ampliação do tempo/espaço escolar: CEI, UEI e Educação Integrada).
- b) Analisar as orientações gerais do Programa Mais Educação e verificar possíveis influências na organização da Educação Integral/Integrada da rede municipal.
- c) Identificar espaços públicos existentes no bairro Pilarzinho com possíveis potenciais educativos.
- d) Compreender como algumas crianças das 4 escolas do Pilarzinho vivenciam os espaços públicos do bairro e da cidade e também detectando sua participação nas instituições, programas, projetos, atividades ofertadas pela SME.
- e) Identificar o que as crianças pensam sobre a oferta de programas de ampliação do tempo e espaço oferecidos pela SME e também ofertados pela cidade de Curitiba.
- f) Analisar como as políticas educacionais de Educação Integral e Integrada se relacionam com as redes de interdependência das crianças na escola, no bairro Pilarzinho e na cidade.

Assim, essa dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, constitui-se desta Introdução. No segundo, **Metodologia da Pesquisa** descreve-se todo o processo metodológico que norteou a investigação do problema de pesquisa. No terceiro capítulo, **Infância no Espaço: as redes de interdependência das crianças em configurações sociais** são desenvolvidos os conceitos fundamentais da pesquisa, a partir dos campos da sociologia, da sociologia da infância, da sociologia urbana e da geografia como: indivíduo e sociedade, redes de interdependência, configuração, infância, espaço e território.

No quarto capítulo, **Política de Educação Integral Contemporânea: o território como espaço educativo** busca-se analisar a atual política de Educação Integral proposta por meio do Programa Mais Educação na estrutura das políticas sociais, considerando nesse processo a influência da organização federativa brasileira, em especial, a partir da CF de 1988. Procurou-se também, a partir da experiência da cidade de Curitiba, conhecer e mapear as várias organizações propostas pela Rede Municipal de Ensino relacionadas à ampliação do tempo e espaço para a criança na escola e fora dela.

No quinto e último capítulo, **As Redes de Interdependência das Crianças na Configuração Social Urbana: perfis de escola, de infância e seus territórios**, procurou-se compreender a configuração da cidade de Curitiba, da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho a partir de indicadores socioeconômicos e educacionais. E aproximando a lente do campo investigado, procurou-se apresentar o perfil das escolas da pesquisa, considerando tanto as especificidades de cada escola quanto a sua relação com o seu entorno e com o todo do Pilarzinho. Apresenta-se ainda a conversa com as crianças, o que elas pensam do bairro, da escola, da cidade, quais suas rotinas e passeios, enfim seu uso do tempo no bairro ou fora dele e com a escola e sem ela.

As **Considerações Finais** procuram realizar o árduo exercício de “puxar alguns fios”, explicitar alguns nexos encontrados entre os Capítulos e os dados teóricos e empíricos.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo procurou-se, descrever as bases metodológicas que nortearam a investigação do problema desta pesquisa: Quais são as políticas educacionais de Educação Integral e Integrada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como estas influenciam as redes de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho e principalmente, segundo a opinião das próprias crianças?

2.1 COMPREENDENDO METODOLOGICAMENTE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO BAIRRO PILARZINHO E CONSTRUINDO AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS

A Política de Educação Integral proposta pelo governo federal, por meio do Programa Mais Educação propõe que a ampliação do tempo escolar passe a ser constituída por diferentes territórios educativos. Com o intuito de se pesquisar a influência dessa política nas redes de interdependência de crianças optou-se, então, pela seleção de um bairro da cidade de Curitiba que concentrasse, em seu interior, diversos espaços públicos com possíveis potenciais educativos.

Desta forma, para a escolha do bairro elegeram-se dois critérios: a) considerou-se a Regional² da cidade com o maior número de equipamentos públicos urbanos (culturais, esportivos e de lazer); b) elencou-se dentro do conjunto dos bairros dessa Regional, aquele que agregasse o maior número de equipamentos públicos urbanos e também ofertasse no conjunto de suas escolas, a variedade de projetos de Educação Integral (CEIs, escolas com UEIs e escolas com projetos de contraturno). Após pesquisa nos documentos institucionais na PMC, constatou-se que a Regional da cidade que mais possuía equipamentos públicos urbanos era a da Matriz com 200 espaços, mas ao se verificar no conjunto de seus bairros a oferta de escolas com projetos de Educação Integral variados, essa regional possuía somente uma escola com UEI.

Neste sentido, partiu-se para a análise da segunda Regional com maior número de equipamentos públicos urbanos que, nesse caso, foi a Regional Boa Vista, com 148 espaços públicos. Essa Regional representa 14,39% do território de Curitiba, ficando atrás, em termos de extensão territorial, apenas da Regional Santa Felicidade. A Regional Boa Vista é composta

² O Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central. Na Secretaria Municipal da Educação, os nove núcleos reportam-se diretamente à Superintendência Executiva. Disponível: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=41>.

por 13 bairros³ e na investigação do conjunto destes bairros, verificou-se que o Pilarzinho se destacava entre os demais bairros na oferta de espaços públicos, especialmente no que diz respeito ao patrimônio ambiental, 36 espaços públicos estão localizados nesse bairro.

Depois da seleção do bairro Pilarzinho, realizou-se então, um mapeamento das escolas municipais com projetos de Educação Integral localizadas neste bairro e constatou-se a presença de uma escola de tempo integral, localizada no limite com o município de Almirante Tamandaré, uma escola regular, que oferta os anos iniciais no período da tarde e uma escola com UEI (Contraturno Escolar), localizada em uma região considerada como área de vulnerabilidade social, contemplando o segundo critério estabelecido para a pesquisa, qual seja, o da variedade de formas de oferta de Educação integral.

No processo de mapeamento das escolas, constatou-se que uma delas, situada no limite entre o bairro Pilarzinho e o bairro Vista Alegre, uma região considerada como central nesta região, também utilizava todos os espaços públicos e privados do bairro Pilarzinho. Tal escola por estar no limite entre esses bairros pertence geograficamente à Regional de Santa Felicidade, entretanto, as crianças que frequentam esta escola são em sua maioria oriundas do bairro do Pilarzinho. Assim, optou-se também pela inserção desta escola no campo da pesquisa, mesmo ela não fazendo parte, geograficamente, do bairro do Pilarzinho.

Escolheu-se, portanto, realizar a pesquisa em 4 escolas, 2 escolas que ofertam educação em tempo integral e duas regulares, mas, com projetos de contraturno, para se poder comparar as diferenças no uso do tempo pelas crianças, no bairro e na cidade. E como um dos aspectos éticos resguardados na pesquisa optou-se em nomear as escolas de Perfil 1, 2, 3 e 4, conforme indica a tabela abaixo:

TABELA 1 - NOMENCLATURA/ESCOLAS DA PESQUISA

| NOMENCLATURAS/ESCOLAS PESQUISADAS | |
|-----------------------------------|--|
| ESCOLAS | CONFIGURAÇÃO |
| PERFIL 1 | Escola regular de 4 horas situada em região considerada como central do bairro, próxima a comércios, parques, praças, bibliotecas etc. (período da manhã). |
| PERFIL 2 | Escola regular de 4 horas situada perto de um conjunto residencial antigo do bairro com situações de tráfico de drogas (período da tarde). |
| PERFIL 3 | Escola regular com UEI situada em uma região considerada como área de vulnerabilidade social (período da manhã UEI e período da tarde ensino regular). |
| PERFIL 4 | Escola de tempo integral de 9 horas (CEI), localizada no limite de Curitiba com o município de Almirante Tamandaré e situada perto de local de vulnerabilidade social. |

Organização: A autora (2015).

³ Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tingui.

A atribuição, da palavra “Perfil” para cada escola será melhor compreendida nas descrições contidas no Capítulo V, mas foi proposta por agrupar uma série de dados não só sobre a oferta de tempo escolar ampliado, diferente em cada escola, mas também, considerando especificidades de cada uma delas com seu entorno, comunidade e bairro.

Assim, para buscar indicativos de respostas utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa quantitativa-qualitativa. No que concerne aos aspectos quantitativos foram realizados:

- Questionário destinado aos responsáveis pelas crianças, aplicado em duas turmas dos 4º ou 5º anos das 4 escolas investigadas, perfazendo 129 questionários, com o objetivo de analisar a relação entre crianças e os usos dos equipamentos públicos urbanos do bairro e da cidade.

Quanto aos aspectos qualitativos, foram realizadas:

- Análise dos documentos institucionais do Ministério da Educação (MEC) que tratam dos aspectos conceituais da atual política nacional de Educação Integral que se materializa no Programa Mais Educação.

- Análise de documentos institucionais da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) referentes à implantação e acompanhamento dos projetos de Educação Integral no município, podendo-se citar: “Relatórios Anuais de Gestão Municipal” (2008 a 2013), “Planos de Governo” (2009 e 2013), “Resultados das Avaliações do SAEB e IDEB 2005-2011: contexto socioeconômico e desempenho dos estudantes da Rede Municipal” (2012), “Qualidade e Equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: informações e produção de conhecimentos para a prática pedagógica” (2015), “Retratos das Regionais” (2013), “Resumos das Regionais” (2013), “A Cidade que Queremos – Regional Boa Vista” (2014), “Nosso Bairro Pilarzinho” (2015) entre outros.

- Entrevistas com 2 diretores, 3 gerentes e 4 profissionais da administração municipal para o mapeamento da oferta de matrículas, projetos e atividades de ampliação do tempo escolar das crianças.

- Entrevistas com as 4 diretoras das escolas pesquisadas com o intuito de coletar dados sobre a oferta de atividades destinadas às crianças relacionadas aos usos dos espaços públicos ou privados presentes no bairro e da cidade.

- Conversas (a partir de um roteiro) com quarenta crianças estudantes das turmas dos 4º e 5º anos das escolas investigadas (10 crianças de cada escola).

Como procedimento de análise dos documentos institucionais do MEC referentes à política de Educação Integral, bem como das transcrições das falas das crianças, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003).

Para Bardin (2003) são relevantes para a análise de conteúdo as manifestações, a expressão verbal e os enunciados. O objetivo da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. E, ao assim se trabalhar, “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2003, p.44). Portanto, qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem, essa constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem a qual a análise não seria possível. Com base nessa perspectiva, os dados coletados tanto nos documentos institucionais selecionados quanto nas conversas com as crianças seguiram as etapas propostas por este método que se organiza em torno dos seguintes polos cronológicos: a pré-análise por meio da leitura flutuante; o levantamento dos indicadores; a elaboração de categorias; e por fim, a análise e interpretação dos dados. A seguir descrevem-se os procedimentos utilizados.

Após a leitura flutuante foi possível elencar previamente alguns indicadores dentro das informações contidas tanto nos documentos quanto nas falas das crianças. E por meio das recorrências dos indicadores, esses foram agrupados constituindo categorias⁴. Utilizou-se como critério nessa pesquisa a categorização por temáticas⁵.

E para auxiliar na organização das categorias de análise, optou-se pela utilização do *software* “Atlas ti”. Esse *software* permite tanto o trabalho com uma grande quantidade de dados descritivos quanto uma vasta codificação e a organização desses códigos em categorias. Além disso, esses códigos e categorias podem ser apresentados em redes conceituais semânticas (FLICK, 2004, p. 267). Duarte (2004) também ressalta que os programas de computador podem ajudar a dar um tratamento mais organizado e mais rigoroso ao grande volume de material a ser analisado. Para tanto, realizou-se a compra da licença universitária individual do *software* com recursos próprios da pesquisadora, sendo que o trâmite para compra do *software* se encontra no Anexo 1.

⁴ Para Bardin (2003, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um grupo por diferenciação e seguidamente, por agrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

⁵ De acordo com Bardin (2003) “O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria ansiedade, quanto a descontração ficam agrupados sob título conceptual descontração), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo categorias que classificam as diversas perturbações de linguagem). (BARDIN, 2003, p. 117).

Na sequência apresenta-se a organização das categorias de análise a partir tanto da seleção dos documentos institucionais do MEC que tratam da base conceitual do Programa Mais Educação quanto das conversas com as crianças. É importante que se diga ainda, que neste Capítulo se apresenta apenas como foram organizados os dados coletados deixando a análise destes dados para os Capítulos IV (sobre os documentos orientadores da política de Educação Integral) e Capítulo V (sobre a Infância).

2.1.1 Análise de Conteúdo e o processo de organização dos dados qualitativos: conceitos que embasam a atual política nacional de Educação Integral

Para a implantação do Programa Mais Educação em território nacional, o MEC elaborou e disponibilizou às redes de ensino, inicialmente um conjunto de documentos⁶ cujo propósito é induzir os estados a implantarem a jornada escolar ampliada. E para tanto, esses documentos tratam dos princípios e fundamentos para a elaboração de um projeto de ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. Outros documentos também têm sido divulgados pelo MEC, desde a implantação do Programa, contendo relatos de experiências da jornada ampliada em diversas regiões do país, bem como orientações técnicas e teórico-práticas. Após a realização de uma pesquisa no *site* do MEC foram encontrados os seguintes documentos:

QUADRO 1: DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELO MEC- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

| ANO | DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELO MEC- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO |
|------|--|
| 2009 | Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral: o texto referência para o debate nacional; Rede de Saberes Mais Educação; Centros e Museus de Ciência do Brasil; Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação. |
| 2011 | Manual Operacional de Educação Integral em Jornada Ampliada para Orientação de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ Integral; Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada; Programa Mais Educação Passo a Passo; Cadernos Pedagógicos – Mais Educação. |
| 2013 | Educação Patrimonial - Manual de Aplicação e Fichas do Inventário. |

Organização: A autora (2015).

⁶ Trilogia Programa Mais Educação: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (BRASIL. MEC. Secad, 2009b); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL. MEC. Secad, 2009a); Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL. MEC. Secad, 2009c).

Sendo importante para essa pesquisa a análise dos conceitos que embasam a atual política nacional de Educação Integral foram selecionados dentre os documentos encontrados apenas aqueles que tratavam do referencial conceitual do programa, quais sejam: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (BRASIL. MEC. Secad, 2009b); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL. MEC. Secad, 2009a); Caderno Pedagógico “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade” (BRASIL. MEC. Secad, 2010) e Programa Mais Educação “Passo a Passo” (BRASIL. MEC. Secad, 2011). No acervo disponível no *site* do MEC/Programa Mais Educação, também se encontram documentos elaborados em parceria com a iniciativa privada e órgãos não governamentais.

A seguir se apresenta o processo de categorização da análise de conteúdo contido nos seis documentos selecionados:

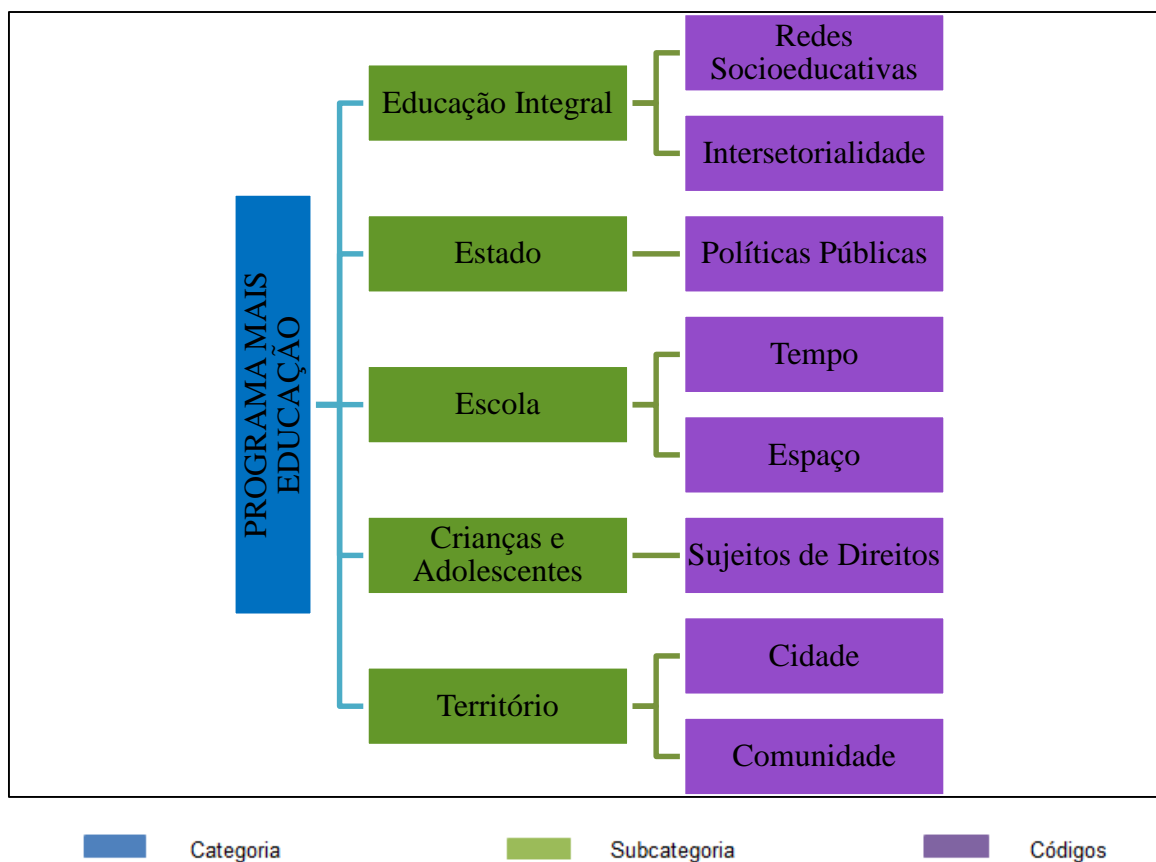
- Síntese do processo de codificação e categorização por meio de um fluxograma;
- Quadro com a descrição e recorrência das subcategorias e códigos;
- Mapas Semânticos por subcategorias e códigos de análise (Anexo 2)⁷;

a) Apresentação do Fluxograma - Processo de Codificação e Categorização dos Conceitos contidos nos documentos institucionais do Programa Mais Educação.

Informa-se que para a elaboração da codificação e categorização partiu-se dos elementos particulares das informações contidas nos documentos selecionados que foram reagrupadas progressivamente por aproximação de elementos contínuos para ao final desse procedimento poder atribuir um título de categoria (BARDIN, 2003). Para melhor visualização de subcategorias e dos códigos elaborou-se o seguinte Fluxograma:

⁷ Foram selecionados apenas alguns modelos de Mapas Semânticos para o conhecimento do leitor.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA – PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



FONTE: A autora (2015).

Assim, as palavras verificadas que sustentam o Programa Mais Educação dizem respeito à: concepção de Educação Integral na contemporaneidade; função do Estado e da escola na implementação do Programa; crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; e entendimento da educação integral a partir no conceito de território educativo. As análises dessas categorias serão realizadas no Capítulo IV.

b) Quadro: Descrição e recorrência das subcategorias e dos códigos

No quadro abaixo apresenta-se as subcategorias e códigos utilizados para Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) dos conceitos que embasam o Programa Mais Educação e a recorrência com que apareceram nos documentos selecionados. Essa forma de organização dos códigos possibilitou a elaboração das categorias. Para a organização do quadro das subcategorias e códigos baseou-se no modelo proposto por Simonian (2009).

QUADRO 2 - CATEGORIA: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

| Subcategorias | Códigos | Recorrências |
|-------------------------|----------------------|---------------------|
| Educação Integral | Redes Socioeducativa | 4 |
| | Intersetorialidade | 10 |
| Estado | Políticas Públicas | 44 |
| Escola | Tempo | 16 |
| | Espaço | 20 |
| Crianças e Adolescentes | Sujeitos de Direitos | 14 |
| Território Educativo | Cidade | 26 |
| | Comunidade | 7 |

Organização: A autora (2015).

2.1.2 Análise de Conteúdo e o processo de organização dos dados qualitativos: comunicações contidas nas falas das crianças

A partir das conversas com as crianças pôde-se começar a construir metodologicamente as redes de interdependência infância-bairro, detectando como as crianças vivenciam os espaços públicos do bairro Pilarzinho e da cidade e ainda qual a sua participação em instituições, programas, projetos, atividades ofertadas pela SME.

Para se chegar nas crianças um longo caminho anterior foi trilhado. Partiu-se inicialmente para uma pesquisa exploratória no bairro, cujo objetivo foi tanto o conhecimento de sua organização espacial (Avenidas, ruas, comércio, equipamentos públicos, igrejas etc.) quanto a localização de cada escola no bairro. De posse desse material, organizou-se um arquivo com várias fotografias dos espaços presentes no bairro (públicos e privados) alguns com possíveis potenciais educativos, em especial àqueles próximos ao entorno das escolas pesquisadas (Anexo 3). Após a pesquisa exploratória, verificou-se ainda a possibilidade de visualizar cartograficamente os equipamentos públicos (parques, bosques, praças, jardinetes, bibliotecas, teatros etc.) presentes no Pilarzinho e a proximidade desses equipamentos das escolas (Anexo 4).

Ao realizar este caminho, procurou-se perceber: qual a posição das crianças de cada escola na configuração criança-bairro? Haveria diferenças conforme o lugar de moradia no bairro? E as políticas educacionais propostas por cada tipo de escola (CEI, UEI, escola regular com Projetos de Contraturno), influenciavam nestas redes? Então, para se compreender

detalhadamente tais questões foi essencial ouvir as próprias crianças e, para tanto, optou-se, pela elaboração de um roteiro próprio para a conversa com as crianças.

Os pesquisadores da sociologia da infância em muito contribuem com esta questão quando consideram que a pesquisa com crianças possui suas especificidades e que do ponto de vista metodológico se diferencia da pesquisa realizada com adultos. A partir do estudo de vários autores que têm trabalhado com a investigação com crianças, Fernandes (2009) enfatiza a importância da abordagem que considera a criança enquanto agente social competente; como produtora de cultura própria; com formas próprias de interpretar o mundo; de agir, pensar e sentir; capaz de discursar acerca de sua ação e de representá-la de diferentes formas e linguagens; e que é estudada pelo que ela já é e pelo que já sabe fazer e não por aquilo que ainda não é ou ainda não faz. Assim, com crianças, o entrevistador não faz meramente uma “entrevista” formal, entre outras coisas, ele senta no mesmo nível que elas e sem produzir hierarquias, deixá-las à vontade, para começar a conversar.

Ainda sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e da coleta de dados com crianças e famílias, é preciso que se diga que foram respeitados todos os princípios éticos de integridade da pesquisa científica (diretrizes e normas) presentes na discussão instituída pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT) Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)⁸. Neste sentido, um primeiro passo foi solicitar a autorização da SME para entrar nas escolas e poder perguntar aos diretores se estes aceitavam em participar da pesquisa. Com posse da autorização da SME, agendou-se com cada escola uma reunião para a explanação da pesquisa e obtenção de um possível aceite da escola em colaborar com a pesquisa, todas as escolas previstas concordaram em participar.

Em um segundo momento, foi esclarecido a todos os sujeitos envolvidos (diretor das escolas selecionadas, professores das turmas, pais ou responsáveis e crianças), sobre a natureza, justificativa, bem como os objetivos e métodos da pesquisa. Todos os sujeitos concordaram em participar. Assim, por um lado foram obtidos o assentimento e o consentimento livre e esclarecido dos representantes legais das crianças⁹. Por outro, foi perguntado às próprias crianças se estas gostariam de participar da pesquisa. Depois de explicações detalhadas, todas

⁸ A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) está encarregada de elaborar uma Resolução Complementar à Resolução 466/2012, referente à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Segundo a versão preliminar essa Resolução aplica-se às Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes e de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

⁹ Informa-se que foram respeitados, os itens constantes na versão Preliminar da Resolução Complementar 466/2012 que tratam do Registro de Consentimento.

aceitaram participar. No decorrer das entrevistas, a maioria das crianças demonstrou interesse pelo assunto abordado, participando ativamente da conversa.

As crianças selecionadas para participarem das conversas foram estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (crianças com idade entre 8 e 11 anos). Optou-se pela escolha dessa faixa etária por se considerar que essas crianças ao longo de sua escolaridade poderiam ter tido tanto mais tempo de experiência com as políticas de Educação Integral propostas por Curitiba, como também, poderiam ter vivenciado de forma mais independente os arredores da escola, do bairro e da cidade, com colegas ou até sozinhas, o que traria impressões importantes da própria criança sobre o espaço que vive e estuda.

As conversas com as crianças foram realizadas nos espaços das escolas com agendamento prévio. As escolas dos Perfis 1 e 2 tinham disponíveis para o momento das conversas uma sala o que favoreceu um ambiente tranquilo e livre de interrupções. Já as escolas dos Perfis 3 e 4 não contavam com espaços disponíveis o que fez com que as conversas fossem realizadas cada dia em um espaço diferente da escola, ou seja, espaços que não estavam sendo utilizados naquele momento pela escola. Esse movimento de troca de salas ocasionou em certos momentos, interrupção da conversa com as crianças.

Foram selecionadas para as entrevistas, 10 crianças de cada escola, sendo 5 meninos e 5 meninas, perfazendo um total de 40 crianças. Levaram-se em consideração para a escolha das crianças, ainda os seguintes critérios (escolhidas as crianças com o auxílio da diretora ou professora da sala) serem de religiões e cor/raças diferentes. As conversas foram gravadas e duraram em média de 30 a 40 minutos.

As conversas com as crianças, foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2014 e no mês de março do ano de 2015. Sobre a metodologia utilizada nas conversas com as crianças, primeiramente, com posse dos equipamentos públicos fotografados e catalogados (parques, bosques, praças, jardinetes, comércio, igrejas etc.) do Pilarzinho, organizou-se para cada escola um conjunto de fotos (Anexo 5) com os principais equipamentos presentes em seu entorno a serem utilizados nas entrevistas com as crianças. Para a realização das conversas com as crianças baseou-se em parte na metodologia francesa do pesquisador Jean-Yves Authier que, ao pesquisar crianças em bairros gentrificados (em Londres, São Francisco e Paris) utilizou tanto um conjunto de fotografias para desenvolver as entrevistas com as crianças como também um roteiro de questões sobre o bairro e a cidade. A partir destes encaminhamentos, portanto, organizou-se um roteiro prévio que foi utilizado como guia para as conversas com as crianças. Esse roteiro continha as seguintes questões: o conhecimento do bairro, a mobilidade das crianças nos diferentes espaços públicos e privados

do bairro e da cidade (parques, praças, bibliotecas, teatros, museus etc.), a questão da localização da moradia, a opinião das crianças sobre a escola e a ampliação do tempo escolar, as atividades extracurriculares, os passeios (com escola e família) e viagens realizadas. A seguir se descreve como se organizou a categorização e codificação dos lugares frequentados pelas crianças na direção de começar a mapear e melhor compreender suas redes de interdependência.

Após a realização das conversas com as crianças partiu-se para a preparação e organização dos dados coletados. As entrevistas foram transcritas, sendo resguardadas as identidades das crianças¹⁰. No processo de transcrição das entrevistas realizou-se a leitura flutuante (BARDIN, 2003) e a partir desse primeiro contato com as falas das crianças foi possível analisar individualmente as conversas com as 40 crianças e inferir previamente alguns indicadores maiores dentro dos vários dados coletados nas comunicações.

Assim, a partir da identificação do primeiro grupo de categorias pôde-se quantificar tanto as características gerais apresentadas pelas crianças, como raça, religião, profissão dos responsáveis e a rotina semanal, quanto mapear os espaços frequentados por elas no bairro e na cidade. E referente ao mapeamento dos espaços, esses foram categorizados e agrupados por ordem de semelhança e também foram identificados os seus endereços.

No entanto, alguns nomes de espaços citados pelas crianças, não foram facilmente encontrados. Assim, foi necessário realizar visitas aos espaços do bairro descritos pelas crianças para possível localização dos seus endereços. Mas, mesmo tomando o cuidado de mapear todos os espaços citados, houve casos (7 de 167) que não puderam ser localizados. Pode-se exemplificar o local do Mercadinho da avó da Ana do Perfil 3 ou da Panificadora Alana citada pela Beatriz do Perfil 1. Então, sendo importante para essa pesquisa conhecer a rede das crianças, optou-se a partir da descrição da própria criança, inserir um endereço próximo a sua possível localização.

2.1.2 A fala das crianças representada pela cartografia

De posse dos nomes e endereços dos espaços frequentados pelas crianças organizou-se um novo quadro (Anexo 6) com o propósito de construir a rede individual de cada criança e na sequência a rede por escola. Após a codificação de todos os espaços, preencheu-se ainda nesse quadro a participação ou não de cada criança nesses espaços. No total foram mapeados e

¹⁰ Na transcrição foram respeitados os sons, as expressões de fundo, as ênfases, a fala interrompida no meio da frase e as interrupções para disponibilizar para análise e interpretação o máximo do conteúdo das conversas com as crianças.

identificados 167 espaços. E dentre esses espaços foram citados pelas crianças visitas a outros bairros e cidades que também foram mapeados que oportunamente serão descritos. Na tabela a seguir, por exemplo, quando se encontrar o item “Mercado” e na coluna de quantidade o número 19 significa que foram citados pelas crianças 19 diferentes mercados.

Segue, então, a tabela com as categorias, códigos e quantidade de espaços visitados pelas crianças de todos os perfis juntos:

TABELA 2 – CATEGORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FREQUENTADOS PELAS CRIANÇAS

| ESPAÇOS FREQUENTADOS PELAS CRIANÇAS | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------|------------|
| CATEGORIAS | ESPAÇOS | CÓDIGOS | QUANTIDADE |
| Espaços Comerciais | Centro* | CE | 1 |
| | Floricultura | FL | 1 |
| | Farmácia | F | 1 |
| | Lojas | L | 1 |
| | Mercados | M | 19 |
| | Panificadoras | P | 10 |
| | Posto de Gasolina | PO | 2 |
| | Shopping | SH | 8 |
| | Sorveteria | SO | 1 |
| | Supermercados | S | 5 |
| Espaços Educativos | Atividades Extracurriculares | AE | 13 |
| | Contraturno Escolar – UEI | UEI | 1 |
| | Escola de Tempo Integral – CEI | CEI | 1 |
| | Bibliotecas | B | 3 |
| | Psicologia | OS | 1 |
| Espaços de Cultura e Lazer | Cinema | C | 9 |
| | Museu | MS | 3 |
| | Lazer | LA | 6 |
| | Praça | PR | 7 |
| | Parque/Bosque | PQ | 15 |
| Espaços Religiosos | Igrejas | I | 14 |
| | País | PA | 1 |
| Locais Visitados | Estados | VE | 4 |
| | Cidades | VC | 26 |
| | Bairros | BA | 8 |

FONTE: A autora (2015).

* Como ponto de referência utilizou a “Rua XV de Novembro” (Rua das Flores).

E para a melhor análise e interpretação dos dados, com o apoio do IPPUC (Instituto e Planejamento Urbano de Curitiba) elaborou-se várias representações cartográficas que serão analisadas no Capítulo V. Para tanto, mais um procedimento foi necessário: codificar o número do arruamento de cada endereço por meio de um banco de dados fornecido pelo IPPUC (Anexo 7).

2.1.3 Processo de Codificação e Categorização das conversas com crianças

Ao realizar as transcrições das 40 entrevistas com as crianças, gerou-se um grande volume de material empírico (450 páginas). Assim, para a interpretação dos dados das

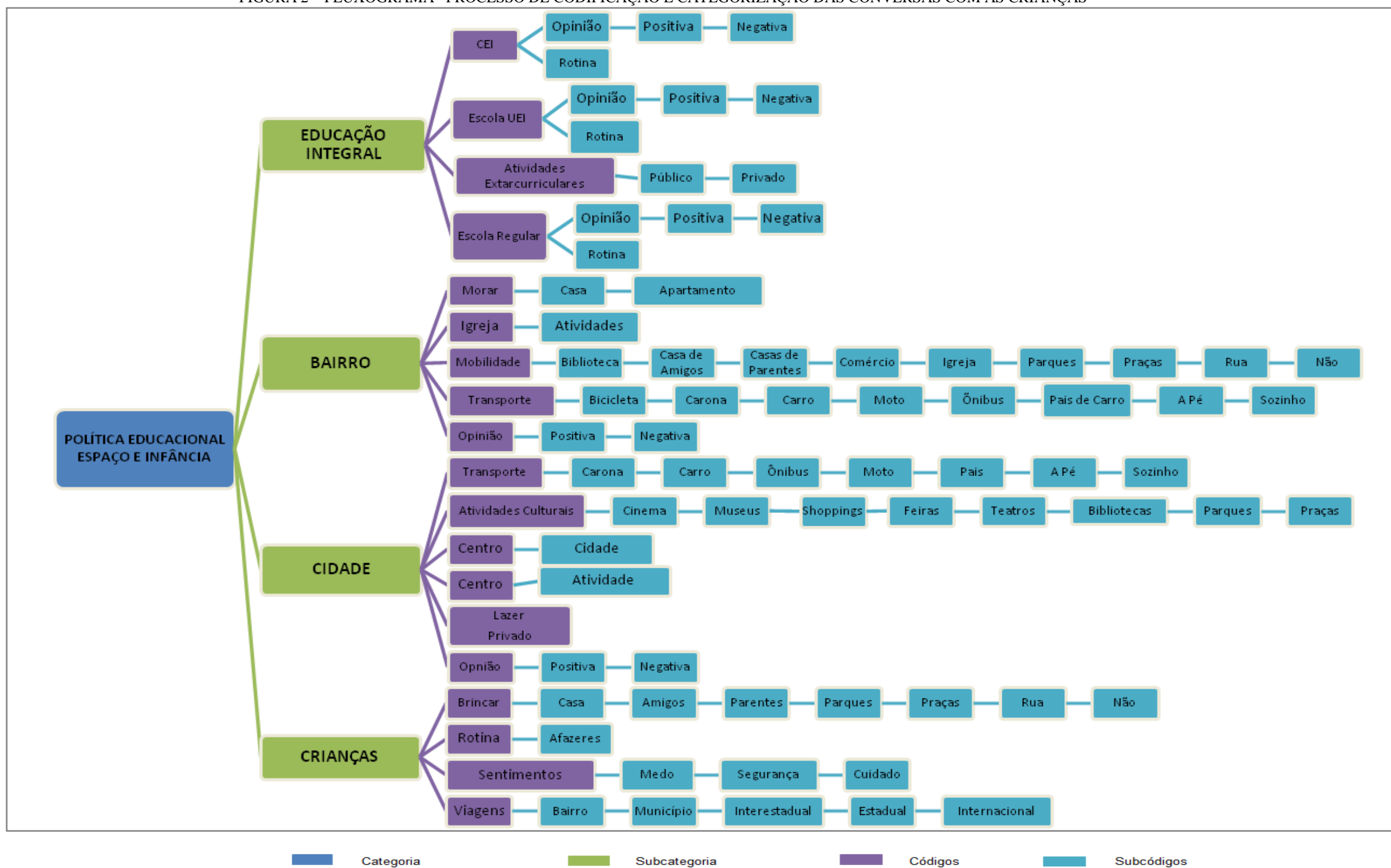
conversas com as crianças, também se optou pela utilização do *software* “Atlas ti”. Foi utilizado o mesmo processo de codificação e categorização aplicado para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) dos documentos institucionais do MEC referentes a atual política de Educação Integral:

- síntese do processo de codificação e categorização por meio de um fluxograma;
- quadros com a descrição e recorrência das subcategorias, códigos e subcódigos;
- Mapas Semânticos por Códigos e Subcódigos, geral, de todas as crianças);
- Mapas Semânticos por Perfil;
- Mapas Semânticos das crianças de cada Perfil que tiveram maior incidência dos códigos e subcódigos;

2.1.4 Apresentação do Fluxograma - Processo de Codificação e Categorização das Conversas com Crianças.

Optou-se também pela elaboração de um Fluxograma para ilustrar de forma hierárquica o processo de codificação e categorização das conversas com as crianças. Nele é possível visualizar o processo de construção dos subcódigos, dos códigos e das categorias. Sugere-se o início da leitura pela Categoria Política Educacional Espaço e Infância que originou as subcategorias: Educação Integral, Bairro, Cidade e Crianças para então, localizar cada subcódigos e códigos. Desta forma conseguiu-se planejar de maneira minuciosa e criteriosa o processo de análise das conversas com as crianças. A seguir o Fluxograma é apresentado na figura 2.

FIGURA 2 – FLUXOGRAMA –PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS



FONTE: A autora (2015).

2.1.5 Quadros: Descrição e recorrência das subcategorias, códigos e subcódigos

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DA SUBCATEGORIA, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS - EDUCAÇÃO INTEGRAL

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrências dos Subcódigos |
|--|--------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| CEI (Centro de Educação Integral) | 50 | CEI Opinião Positiva (CEIOP) | 9 |
| | | CEI Opinião Negativa (CEION) | 10 |
| | | CEIrotina | 31 |
| Escola/UEI (Escola com Unidade de Educação Integral) | 29 | Opinião Positiva (Escola/UEIOP) | 14 |
| | | Opinião Negativa (Escola/UEION) | 4 |
| | | Escola/UEIrotina | 11 |
| Escola Regular | 49 | EscolaRegularOP | 26 |
| | | EscolaRegularON | 11 |
| | | EscolaRegularRotina | 12 |
| ATIVIDADES EXTRACURRICULARES | 24 | AEP Privado | 15 |
| | | AEPúblico | 9 |

FONTE: A autora (2015).

QUADRO 4 – DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DA SUBCATEGORIA, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – BAIRRO

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrência dos Subcódigos |
|----------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Morar | 34 | MorarCasa | 31 |
| | | MorarAP | 3 |
| Igrejas | 44 | BIatividades | 44 |
| Mobilidade | 353 | BMbibliotecas | 40 |
| | | BMcasadeamigos | 2 |
| | | BMcasadeparentes | 0 |
| | | BMcomércio | 163 |
| | | BMigrejas | 12 |
| | | BMparques | 103 |
| | | BMpraças | 33 |
| | | BMrua | 0 |
| BMnão | 0 | | |
| Transporte | 128 | BTbicicleta | 16 |
| | | BTcarona | 0 |
| | | BTcarro | 25 |
| | | BTmoto | 5 |
| | | BTpaisdecarro | 0 |
| | | BTtapé | 26 |
| | | BTônibus | 27 |
| BTsozinho | 29 | | |

(Continua)

(Continuação)

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrência dos Subcódigos |
|----------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Opinião | 40 | BOpositiva | 22 |
| | | BONegativa | 18 |

FONTE: A autora (2015).

QUADRO 5 – DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DA SUBCATEGORIA, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – VISITA À CIDADE

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrência dos Subcódigos |
|----------------------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Transporte | 3 | CTcarona | 0 |
| | | CTcarro | 0 |
| | | CTmoto | 0 |
| | | CTpais | 0 |
| | | CTapé | 0 |
| | | CTsozinho | 0 |
| | | CTônibus | 3 |
| Atividades Culturais | 201 | CACcinema | 31 |
| | | CACfeiras | 1 |
| | | CACshopping | 38 |
| | | CACteatro | 28 |
| | | CACparques | 50 |
| | | CACpraças | 9 |
| | | CACbibliotecas | 9 |
| CACmuseus | 35 | | |
| Lazer Privado | 6 | CLP | 6 |
| Opinião | 47 | COpositiva | 29 |
| | | COnegativa | 18 |
| Centro da Cidade Atividade | 50 | CCA | 50 |
| Centro da Cidade | 45 | CCC | 45 |

FONTE: A autora (2015).

QUADRO 6 – DESCRIÇÃO E RECORRÊNCIA DA SUBCATEGORIA, CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS – CRIANÇA

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrência dos Subcódigos |
|----------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Brincar | 106 | CRBcasa | 28 |
| | | CRBamigos | 46 |
| | | CRBparentes | 11 |
| | | CRBparques | 3 |
| | | CRBpraças | 4 |
| | | CRrua | 14 |
| | | CRBnão | 0 |
| Rotina | 110 | CRrotina | 80 |
| | | CRafazeres | 30 |
| Sentimento | 78 | CRcuidado | 0 |
| | | CRsegurança | 44 |
| | | CRmedo | 34 |

(Continua)

(Continuação)

| Códigos | Recorrência | Subcódigos | Recorrência dos Subcódigos |
|----------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Viagens | 89 | CRVbairro | 11 |
| | | CRVmunicípio | 20 |
| | | CRVinterestadual | 24 |
| | | CRVestadual | 33 |
| | | CRVinternacional | 1 |

FONTE: A autora (2015).

É interessante sublinhar que os subcódigos e suas quantidades são diferentes entre os perfis, pois cada perfil é único por partir das falas das próprias crianças. Os quadros acima também produziram Mapas Semânticos gerais e por perfis, que se encontram nos Anexos 8 e 9. E no Anexo 10 encontram-se quatro Mapas Semânticos referentes às crianças de cada Perfil que mais tiveram incidência de códigos e subcódigos. As comunicações das crianças serão analisadas no Capítulo V.

Neste capítulo procurou-se descrever o caminho metodológico percorrido por essa pesquisa tanto para mapear as políticas educacionais de organização do tempo e espaço ofertadas pela SME quanto para a compreender a influência dessas políticas nas redes de interdependência de crianças em contextos urbanos. Na sessão a seguir, apresenta-se os fundamentos teóricos que embasaram o caso pesquisado, tendo como referência os estudos de Norbert Elias, que tratam da impossibilidade de se pensar em separado os conceitos de sociedade (política) e indivíduo (criança), do conceito de redes de interdependência e de configuração. Para se discutir a questão da infância na contemporaneidade, público alvo do Programa Mais Educação, respaldou-se nos estudos da sociologia da infância. E ainda, sendo importante para essa pesquisa compreender os conceitos de espaço, território e cidade, visto que eles embasam o Programa Mais Educação realizou-se uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no Portal de Periódicos, referente a esses conceitos.

3. INFÂNCIA NO ESPAÇO: AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS EM CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo foram desenvolvidos os conceitos fundamentais da pesquisa, a partir dos campos da sociologia, sociologia da infância e sociologia urbana, como: infância, redes de interdependência, configuração, infância, cidade, bairro e território.

3.1 PARA ALÉM DA DICOTOMIA INDIVÍDUO-SOCIEDADE: O PAPEL DAS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA EM CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

Para Elias (1970), ao pensarmos a sociedade contemporânea, é difícil escaparmos ao sentimento de encarar os seres humanos como se fossem meros objetos separados entre si e da sociedade, por um fosso intransponível. Esta compreensão de divisão é reproduzida e reforçada por conceitos que fazem com que este tipo de análise seja aceito como evidente e incontestável. Fala-se do indivíduo e do seu meio social, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade, sem atentar que o indivíduo faz parte de seu ambiente, de sua família, da sociedade. Elias desenvolve essa ideia, analisando o meio ambiente da criança. A formação desse ambiente consiste primeiramente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos, irmãs que compõem o que denominamos de família. “Aquilo que conceptualizamos como sendo família, não seria de todo uma família se não houvesse filhos.” (ELIAS, 1970 p.13).

Contudo, a forma convencional com que se pensa e fala-se sobre a sociedade é frequentemente construída como sendo tudo aquilo que existisse como externo ao indivíduo e fosse como “uma coisa, um objeto, e, pior ainda, estático.” (ELIAS, 1970 p. 13). Neste sentido, para Elias as configurações específicas como família ou escola, referem-se a grupos de seres humanos interdependentes. Mas, a maneira tradicional como se formaram, estes conceitos, aparecem como “matéria-objeto”, tais como rocha, árvores ou casas. Assim, o modelo, que hoje domina nossa experiência quando se trata de pensar a sociedade é “ingenuamente egocêntrico” (ELIAS, 1970 p.14), ou seja, pensa-se o indivíduo isolado no centro das estruturas sociais (a pessoa individual, o ego particular, rodeado de estruturas sociais).

Esses modelos tradicionais de pensar a sociedade e o indivíduo, reificam esses conceitos de indivíduo e de sociedade em separado e obscurecem e distorcem a compreensão da nossa vida em sociedade. Elias (1970) ressalta que essa reificação é um encorajamento constante à ideia de que a sociedade é constituída por estruturas que são exteriores e que os indivíduos são simultaneamente rodeados pela sociedade e separados dela por uma barreira

invisível. Mas, esses conceitos, o de indivíduo e o de sociedade, foram tratados em termos gerais como se fossem dois campos opostos, ou seja, parte das pessoas aborda “as formações sócio-históricas como se tivessem sido concebidas, planejadas e criadas, tal como agora se apresentam ao observador retrospectivo, por diversos indivíduos” (ELIAS, 1994b p.13) e outras tentam entender os seres humanos e a sociedade em termos de suas funções psicológicas.

Muitas pesquisas tratam o indivíduo singular como algo que pode ser completamente isolado independentemente de suas relações com as demais pessoas. “Por outro lado, encontram-se correntes, na psicologia social, que não conferem nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo.” (ELIAS, 1994b p. 15).

Dito de outra forma, essa afirmação de que os indivíduos são mais reais que a sociedade, expressa o fato dos indivíduos serem mais importantes e, que a associação entre eles, à sociedade, é menos relevante. Para Elias (1994a, p. 20), “a ideia de não existir sociedade, mas apenas uma porção de indivíduos, diz tanto quanto a afirmação de que, não existem casas, apenas uma porção de tijolos isolados, um monte de pedras”. Mas, a estrutura que compõe a casa, não é uma estrutura das pedras isoladas e sim, a relação entre as diferentes pedras com que ela é construída, o que importa, portanto, é a função que as pedras têm umas com relação às outras, na unidade da casa. Essa teoria de que o indivíduo é mais importante que o todo da sociedade conceitua a palavra “todo” como alguma coisa completa em si, com contornos nítidos, formada por uma estrutura perceptível.

Entretanto, as sociedades, consideradas como totalidades, não apresentam estas formas perceptíveis, “são sempre mais ou menos incompletas: de onde quer que sejam vistas, continuam em aberto na esfera temporal em direção ao passado e ao futuro.” (ELIAS, 1994a p. 20). Referem-se, portanto ao fato de que a organização da forma de vida em comum, desenvolve-se por um fluxo contínuo, por uma ordem invisível que não pode ser diretamente percebida, mas oferece ao indivíduo uma série mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis. Desde o seu nascimento, o indivíduo ocupa um lugar nessa teia humana, molda e é moldado por ela.

Ao realizar esta análise sobre os conceitos de “sociedade e indivíduo”, Elias observa a existência de um “abismo intransponível” entre eles, muitas vezes imperceptível. Tem-se um pensamento tradicional do que significa “indivíduos” e certa noção quando se diz “sociedade”. Entretanto, ao confrontar-se com a realidade cotidiana, as pessoas verificam que há lacunas e falhas na formação do entendimento desses conceitos. Para Elias (1987a, p. 16):

O que nos falta – vamos admiti-lo com franqueza- são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que eles formam uma “sociedade” e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer indivíduo que a compõe. (ELIAS, 1987a, p.16).

Assim, faz-se necessário a ruptura dessa ideia de disputa, de tomada de posição, ora como apresentação do indivíduo como “fim” e da sociedade como “meio”, ou uma visão da sociedade como “mais essencial”, e do indivíduo com “meio”. Para Elias temos que deixar para trás esses conceitos que expressam o que “deveria” acontecer e começarmos a tomar consciência da questão mais fundamental de saber o que realmente “é”, a relação entre indivíduo e sociedade, superar a visão antitética que permeia esses conceitos. Essas concepções tradicionais, para Elias deveriam ser substituídas por uma visão mais realista das pessoas, mais autônoma, que por meio de “suas disposições e inclinações básicas são orientadas uma para às outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras.” (ELIAS, 1970, p.15).

Assim, os seres humanos constituem redes de interdependências e configurações que são formadas por grupos interdependentes de pessoas e não por indivíduos singulares interdependentes. Esses grupos interdependentes apresentam-se em muitos tipos, como a família, escolas, cidades, bairros ou estados. Cada pessoa nessas configurações constitui sua personalidade, possuiu uma função específica nessa rede. O conceito de rede para Elias (1994a, p.24) diz respeito,

(...) um tecido de relações móveis que fazem parte do caráter pessoal de cada indivíduo. Essa relação é mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos de estrutura específica e das tensões específicas do contexto total. A pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo: essas inclinações raramente se revelam aos olhos de outrem, ou sequer à consciência do próprio indivíduo. (ELIAS, 1994a, p.24).

Todas essas funções interdependentes do indivíduo, estão relacionadas à função de outros indivíduos, dependem das funções deles tanto quanto estes dependem da sua. Essa interdependência em uma sociedade complexa quanto a nossa, associam-se continuamente formando longas cadeias de atos, para que cada ação de uma pessoa possa cumprir as suas finalidades. Assim, cada ser humano singular possui uma permanente dependência funcional de outros, ele é a junção dessas cadeias que se ligam a outros indivíduos, direta ou

indiretamente. Essas cadeias são elásticas, variáveis, mutáveis, não são visíveis e tangíveis, porém não menos reais ou fortes.

Para exemplificar este processo, Elias (1994) evidencia que o indivíduo desde pequeno vive e viveu em uma rede de interdependências que o faz humano e que não lhe é possível romper ou modificar num simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessa dependência o permita; vive em um tecido de relações móveis e que a essa altura já se precipitara nele como caráter pessoal. O indivíduo adquire a sua marca individual por meio das funções relacionais, necessitando de vários anos para moldar a sua autorregulação por outros indivíduos, ou seja, se tornar ser humano singular por uma determinação social, por uma moldagem sociogênica de suas funções psíquicas. A constituição da individualidade que o ser humano desenvolve não depende apenas de sua composição natural, mas de todo o processo de individualização e da estrutura da sociedade em que faz parte.

Portanto, para Elias é aí que reside o real problema: para cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura específica. Cada indivíduo ocupa uma posição específica nessa rede de relações que atravessa sua história singular até a morte. Sendo assim, é a partir dessa rede de funções que os indivíduos exercem uns em relação a outros que podemos chamar de sociedade.

Neste contexto, não existe sociedade sem indivíduo e nem indivíduo sem sociedade. Eles simplesmente existem, o indivíduo em ligações factuais a outros e a sociedade como sociedade dos indivíduos, ou seja, não há identidade-eu sem identidade - nós. O que pode variar é a ponderação dos termos da balança eu - nós, o padrão da relação eu - nós. Para Elias (1994b, p.30), “só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade”.

Não é tarefa simples transpor o abismo que tantas vezes permeou o pensamento dos pesquisadores ao tratarem dos conceitos como “indivíduo e sociedade”. Esses pensamentos provêm da construção de hábitos mentais, que para Elias (1994a p.23), se acham demasiadamente arraigados na consciência de cada ser humano.

Esses hábitos mentais, frequentemente se impõem a determinados grupos de pessoas, cujas ideias, aliadas as suas experiências sociais, se concentram acima das leis das relações humanas. Assim, esse grupo só consegue conceber as regularidades das substâncias ou das forças substanciais (ELIAS, 1994a p. 24), eles atribuem às regularidades que observam nas relações humanas uma substância própria que transcende ao indivíduo. Nesse sentido, só conseguem conceber a sociedade como algo supra-individual, ou seja, pensam na sociedade

como algo que existe antes e independentemente dos indivíduos. Para tanto, inventam uma “mentalidade coletiva” ou um “organismo coletivo”, ou ainda conforme o caso, “forças” mentais e materiais supra-individuais, por analogia com as forças e substâncias naturais. (ELIAS, 1994^a, p.24).

Por outro lado, opondo-se a esses grupos, há pessoas, cujas ideias concentram-se, acima de tudo, nos indivíduos humanos. No entanto, como o primeiro grupo, eles não conseguem imaginar que as relações possam ter estruturas e regularidades próprias, ou seja, eles pensam essas estruturas e regularidades, “não como uma peculiaridade das relações entre as unidades tangíveis, mas como unidades corporais.” (ELIAS, 1994^a, p.24). Contudo, a partir de suas diferentes experiências e interesses sociais, esse grupo acredita que as substâncias tangíveis das estruturas e regularidades sociais estejam concentradas no indivíduo, percebido isoladamente. Para Elias (1994a), esse grupo concebe os indivíduos como postes sólidos entre os quais, posteriormente se pendura o fio dos relacionamentos. Eles pensam nos indivíduos como algo que existisse antes e independentemente da sociedade. Tanto o primeiro como o segundo grupo abrem, segundo Elias, um intransponível abismo mental entre os fenômenos sociais e individuais.

Nesse contexto, inicialmente deve-se começar pensando na estrutura como um todo para que se possa compreender a forma das partes individuais. Isto é, faz-se necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e começar a pensar em termos de relações e funções. (ELIAS, 1994a). Assim sendo, uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas interrelacionadas. Para Elias (1994b, p.153) “a estrutura de personalidade posterior depende do fluxo de desenvolvimento das anteriores, mas de início com margem considerável de variação que depois diminui gradativamente”. Quanto mais experiências forem vivenciadas (conscientes ou inconscientes) pelos indivíduos, maior será a probabilidade de individualização à medida que a pessoa amadurece e envelhece.

Elias evidencia este processo de desenvolvimento da humanidade em suas obras, podendo-se citar o estudo analítico longitudinal sobre o processo civilizador, afirmando por meio de provas empíricas e argumentos teóricos a importância da estrutura das relações humanas, de uma espécie de “moldagem” social, ou seja, “no fato das pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de estarem continuamente se moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral.” (Elias, 1994b p. 29) do indivíduo ocidental.

Esse movimento reticular é exemplificado por Elias, por meio de uma analogia com bolas de bilhar. As pessoas não são como bolas de bilhar que se encontram, se “batem” e vão embora sem deixar traços ou influências umas nas outras. Ao contrário, as pessoas interagem, evoluem e mudam suas posições mútuas à medida que crescem, podendo mudar suas opiniões, os seus contextos de relações que nunca estão inteiramente prontos e acabados. É esse processo, que Elias denominou de “rede” que pode explicar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, desmistificando o entendimento de sociedade enquanto essencialmente uma sociedade dos indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morreram. “A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno de crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é sociedade.” (ELIAS, 1987 p. 30). A partir da história das relações que as pessoas estabelecem umas com as outras, dessa dependência, é que elas adquirem as suas marcas individuais, construídas no contexto da história de toda a rede humana em que cresceram e viveram. Nas palavras de Elias:

À medida que um ser humano passa de um grupo a outro, ele sofre mudanças na sua individualidade. Neste sentido, o processo de socialização -se é que se pode chamá-lo assim- nunca cessa. Ele dura enquanto o indivíduo está vivo. (ELIAS IN FERREIRA, 2010, p.76).

Assim, para Elias o conceito de rede de interdependência e de configuração dizem respeito à formação de pessoas interdependentes que estão ligadas umas às outras (por laços de afetos, estudo, trabalho etc.) e que cada pessoa ocupa uma posição específica nessa rede de relações. A seguir se propõe a compreender como autores da sociologia da infância têm pensado sobre a configuração estrutural da categoria infância, trazendo dados importantes para se pensar a posição ocupada pelas crianças brasileiras na contemporaneidade.

3.2 A INFÂNCIA NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL URBANA – O QUE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA TEM A DIZER

Na contemporaneidade as problemáticas associadas à infância e as crianças têm constituído uma certa centralidade na agenda política e de investigação. Essa necessidade social emerge tanto pelos efeitos de importantes transformações demográficas quanto pelas mudanças que ocorrem no contexto mundial nas instituições tradicionalmente associadas à vida das crianças, a família e a escola. (SARMENTO, 2005). Neste contexto, o estudo sobre as culturas infantis e sua articulação com as instituições para a infância, tem tido maior relevância nos estudos educacionais e sociológicos da infância, no plano internacional e nacional.

No entanto, as crianças têm sido mais consideradas ou têm tido maior visibilidade, justamente a partir do momento em que passam a existir em menor número no conjunto relativo da população. Embora esse indicador não seja tão significativo na análise da configuração da infância brasileira, ao ser agregado a outros fatores, como o aumento da perspectiva de vida da população e da diminuição da taxa de fecundidade (IBGE, 2014), pode-se constituir em um dos principais motivos da importância dada à problemática da infância. Ironicamente, as crianças passaram a ter mais importância na estrutura social a partir do momento em que se constituem como grupo minoritário. (SARMENTO; PINTO, 1997).

No caso da infância brasileira, dados sobre desigualdades sociais¹¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE- publicados em 2014 demonstraram em primeiro lugar que a proporção de crianças, adolescentes e jovens da população total brasileira diminuiu quase 8% em nove anos¹². Em segundo lugar, que famílias que tinham pelo menos um filho de 0 a 14 anos de idade, apresentaram o rendimento mensal familiar *per capita* médio 52,7% inferior ao rendimento nos arranjos familiares sem crianças e adolescentes nesta faixa etária (IBGE, 2014). Isso significa que quanto mais crianças na família, menos rendimento a família dispõe para a sua subsistência, pois tem que dividir o que ganha, por mais membros da família, sendo que o que deveria existir é a igualdade no padrão de condições entre casais com filhos e sem filhos. (QVORTRUP, 2001).

Outro aspecto é a própria condição de vida das crianças. Para o IBGE, um indicador que reflete as condições de desenvolvimento socioeconômico e infraestrutura ambiental de uma população, é a taxa de mortalidade infantil. No ano de 2013, a estimativa da mortalidade infantil no Brasil, foi de 15 mortes para 1000 nascidos vivos. Em comparação ao ano 2000 em que era estimado em 29 mortes por 1000 nascidos vivos, houve melhora desse indicador representando uma queda de 48,2%, no entanto, esses índices ainda são preocupantes.

¹¹Ver Relatório “Síntese dos Indicadores Sociais” (IBGE, 2014), v.34, referente à análise da condição de vida da população brasileira, tendo como eixo analítico as desigualdades sociais. Esse relatório teve como base o ano de 2013. Seu objetivo foi apresentar um quadro geral de informações sociais para a população brasileira em determinado ano, mostrar suas tendências e situá-las em suas conjunturas e subsidiar a formulação de políticas públicas nas suas temáticas específicas. (IBGE, 2014). Para contextualizar a situação da infância brasileira, utilizaram-se desse relatório os dados dos capítulos: Aspectos Demográficos, Famílias, Educação e Distribuição de Renda. O relatório que trata dos indicadores sociais que dizem respeito às crianças, jovens e adolescentes está inserido no capítulo “Aspectos demográficos”. Segundo o IBGE (2014) para alguns indicadores, foi realizada a comparação entre 2004 e 2013.

¹² No ano de 2004 representavam mais da metade da população (54,4%), já em 2013 correspondiam a 46,6%, apresentando uma queda de 7,8% em nove anos.

O pouco acesso aos serviços básicos (água, esgoto ou lixo), também incide na vida e na saúde da criança. Neste indicador, 44,5%¹³ das pessoas com até 14 anos de idade residiam em domicílios em que o esgoto sanitário era inadequado e, é válido lembrar que as condições sanitárias em que as crianças menores de 5 anos de idade estão expostas, é considerado um fator agravante que pode levar à óbito. Elevadas taxas de mortalidade nessa faixa etária, por sua vez, refletem, de modo geral, o desenvolvimento socioeconômico e a infraestrutura ambiental precários que condicionam a desnutrição infantil e as infecções a ela associadas (IBGE, 2014).

Quanto ao trabalho infantil o IBGE aponta que 37,6% dos meninos e quase o dobro das meninas (68,5%), entre 10 e 15 anos de idade, declararam cuidar de afazeres domésticos, sendo que o número de horas dedicadas a esta atividade também foi superior para as meninas, em média, 12,2 horas semanais. (IBGE, 2014).

Já no campo educacional, os dados são mais positivos, mas, estão ainda longe do ideal. Segundo os dados obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (2013), houve um crescimento substantivo do acesso à educação infantil, entre os anos de 2004 a 2013, sendo que as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade subiram de 13,4% e 61,5% para 23,2% e 81,4%, respectivamente. No entanto, ainda se observam grandes desigualdades entre as regiões brasileiras nos tipos de atendimentos (parcial, integral, não atender bebês) a essas faixas etárias. No que diz respeito à taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade, esta permaneceu próxima da universalização chegando a 98,4 %. No caso do grupo de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola, este cresceu apenas 2,5 pontos percentuais, passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013. A taxa de distorção idade-série¹⁴ também recuou, atingia quase metade dos estudantes de 13 a 16 anos de idade em 2004 (47,1%) e passou para 41,4% em 2013, totalizando ainda cerca de 3,7 milhões de estudantes em defasagem nessa faixa (IBGE, 2014).

Nesse cenário, embora os dados estatísticos revelem avanços do poder público no sentido do cuidado com as condições mínimas de vida das crianças, ainda assim, essas condições continuam a ser influenciadas tanto pelas forças econômicas e sociais quanto pelas ações políticas atuais. Isso quer dizer que a depender da posição da criança na rede de

¹³ Considera-se que, quando as três formas de saneamento (água, esgoto ou lixo) são inadequadas no domicílio, de forma simultânea, isto é, quando não há abastecimento de água por meio de rede geral, o esgoto sanitário não se dá via rede geral ou fossa séptica ligada à rede coletora, e o lixo não é coletado, há maior exposição da população residente ao risco de doenças, especialmente as crianças. (IBGE, 2014).

¹⁴ Segundo o IBGE (2014) a proporção desses estudantes com atraso no ensino fundamental era mais elevada entre estudantes da rede de ensino pública, sexo masculino, residentes em área rural e de cor preta ou parda.

interdependência de uma determinada configuração social, sua socialização vai ser uma e não outra.

O mesmo vale para a posição das famílias nas redes de interdependência das crianças. As mudanças na estrutura das famílias como a queda da fecundidade, o envelhecimento populacional, o aumento dos divórcios e o adiamento dos casamentos e da maternidade, bem como, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho são importantes aspectos explicativos para as transformações na organização das famílias brasileiras e que compõem uma configuração social peculiar para o momento em que se está vivendo.

Sabe-se também que a posição ocupada pelas crianças na configuração social contemporânea está condicionada pela relação com outras categorias geracionais, ou seja, para a sua sobrevivência, as crianças dependem da categoria geracional constituída pelos adultos. A questão da dependência das crianças com relação aos adultos ainda produz relações assimétricas de poder, favoráveis aos adultos que, como grupo dominante, possui *status* social com maiores vantagens e privilégios em relação às crianças. Em contrapartida, esse controle exercido pelos adultos sobre as crianças é legitimado, o que coloca a infância independentemente do contexto social e econômico ou da conjuntura histórica, numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2005).

E, trazendo ainda outra questão fundamental para se pensar nas redes de interdependência das crianças, pode-se pensar no caso específico da mulher na sociedade brasileira. Dados do IBGE (2014) revelam que ocorreram mudanças nas relações estabelecidas no interior dos arranjos familiares do tipo “casal”, com aumento da proporção de mulheres como pessoa de referência destas famílias, entre 2004 e 2013. No caso dos núcleos formados por “casal sem filhos”, a proporção de mulheres como pessoa de referência passou de 6,6% para 19,4% e, no de “casais com filhos”, de 5,1% para 20,3%. (IBGE 2014, p.73). Nos arranjos monoparentais com filhos, nesse mesmo período, as proporções mantiveram-se estáveis (89,3% e 88,3%, respectivamente).

Nesse contexto, todos os atores sociais e suas reivindicações a favor das crianças, quer seja por meio de lutas e movimentos sociais quer seja pela política, necessitam considerar as desigualdades estruturais dessa sociedade, desigualdades estas que têm afetado as crianças nessa configuração social, com relação ao acesso ao poder, ao poder de falar e ser ouvida, aos bens econômicos e culturais, à distribuição justa do território, enfim, à própria função e posição das crianças nas redes de interdependência.

Assim, a análise da configuração da infância, não pode ser realizada “no vazio social” (SARMENTO, 2005), e sim, necessita estar sustentada nas condições sociais e na posição

ocupada pelas crianças na estrutura social, para que se possa compreender como elas vivem, interagem e dão sentido ao que fazem ou que são mobilizadas a fazer.

E ao tomar como campo de análise a configuração da infância brasileira, os dados estatísticos têm demonstrado avanços inegáveis do poder público, no sentido do cuidado com as condições mínimas de vida das crianças, no entanto, estamos longe de garantir uma infância digna a todas elas. Assim, mesmo com a conquista de um conjunto de direitos fundamentais próprios e inalienáveis direcionados às crianças, proclamados pelas Nações Unidas na Convenção dos Direitos da Criança (1988), e no caso brasileiro, também presentes na CF de 1988 e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), não foram suficientes para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças. A atual visibilidade do fenômeno social da infância (SARMENTO; PINTO, 1997) ainda se vincula principalmente às situações de aviltamento dos direitos das crianças, como é o caso de morte pela fome de milhões de crianças vítimas de conflitos armados e religiosos ou pela situação de prostituição infantil associada ao “turismo sexual”, a violência sofrida pelas crianças nas grandes cidades, dentre outros fatores fazem delas as principais vítimas dos conflitos na atualidade.

Esta situação deve-se, entre outros fatores, a que a realidade social não se altera com uma simples publicação de normas jurídicas (SARMENTO; PINTO, 1997), pois as desigualdades e a discriminação contra as crianças assentam-se na estrutura social. Isto é, o desrespeito pelos aspectos fundamentais dos direitos das crianças inscreve-se no entrelaçamento de variáveis econômicas, sociais e culturais.

Assim sendo, para se compreender as condições estruturais em que a infância se situa na contemporaneidade, faz-se necessário considerá-la como uma categoria geracional (QVORTRUP, 2001), isto é, em uma perspectiva macroestrutural, relacionando-a, tanto no plano diacrônico como no plano sincrônico¹⁵.

Nesse contexto, o conceito de “Geração” é compreendido como uma categoria independente, estando vinculado a aspectos demográficos, econômicos e sociais (classe social, gênero, etnia, cultura) da sociedade. Assim, a infância é mais do que uma categoria que se define pela idade, ela é cingida por fatores sociais específicos que permitem pensar a infância

¹⁵ Ao analisar as diferenças e contradições que atravessam a categoria infância no plano diacrônico, essas ocorrem a partir de várias e sucessivas imagens sociais construídas e aos vários papéis sociais atribuídos à infância. Sarmiento (2005) exemplifica esse processo, com o trabalho manual que era realizado pelas crianças durante séculos e sendo considerado um papel social possível de ser desempenhado por crianças, em certos períodos históricos, hoje geralmente condenado. Sobre o plano sincrônico, essas diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida urbano ou rural, ao universo linguístico ou religioso de pertença etc. (SARMENTO, 2005, p. 20).

como uma construção social (SARMENTO; PINTO, 1997) que a diferencia de outros grupos e categorias sociais.

Dito de outra forma, a categoria infância independe de um grupo específico de crianças, essas são atores sociais que em cada momento histórico compõem a categoria geracional. A geração é o que permanece, sendo prioritariamente definida por fatores estruturais, dado que ocupa uma posição estrutural. Sarmento (2005) exemplifica como fatores estruturais a estabilidade e as mudanças demográficas, o impacto que as crianças sofrem nas políticas sociais, os efeitos que recebem e produzem nos movimentos de longo prazo e na sustentabilidade dos sistemas constitutivos do Estado-Providência, o envolvimento nas relações de produção e consumo, entre outros. Portanto, “a infância não é uma categoria caracterizável por receber uma estrutura social pré-estabelecida, mas oferta, ao nível estrutural, pelas relações recíprocas, o próprio sistema social.” (SARMENTO, 2005, p. 22).

Neste sentido, a infância apresenta-se como categoria na estrutura social, sendo, a categoria geracional, a definidora do lugar ocupado pela infância na sociedade. E esse processo foi construído historicamente, o que conferiu à categoria infância um estatuto social e que produziu os fundamentos ideológicos, normativos e referenciais de seu lugar na contemporaneidade.

Contudo, a categoria infância, também é constantemente atualizada pela prática social, no convívio das crianças com seus pares e nas interações das crianças com os adultos, tanto quanto pelas mudanças demográficas, pelas relações econômicas e sociais, e também, pelos estilos de vida de crianças e adultos. Nessa configuração, as crianças, participam coletivamente na sociedade e são elas sujeitos ativos e não passivos (no sentido clássico durkheimiano).

Um autor que se preocupou com essa questão foi Corsaro (2009, p. 31,) ao estudar as brincadeiras entre crianças desenvolve o conceito de “reprodução interpretativa”, sendo que a “interpretativa” vem para capturar os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, “indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças”. Com relação ao conceito de “reprodução” analisa “que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural.” (CORSARO, 2009, p.31).

Assim, em alternativa à reprodução passiva, Corsaro (2009) contrapõe a tese da “reprodução interpretativa”, que exprime a ideia de que as crianças na interação com os adultos, constantemente recebem estímulos para a integração social, sob a forma de valores, crenças, conhecimentos, disposições, e que, ao contrário de serem passivamente incorporadas em

saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando interpretações e condutas infantis que podem contribuir para a configuração e mudanças nas formas sociais.

A partir do que foi discutido até aqui, pode-se pensar que a infância constitui uma forma estrutural particular, não sendo definida pelas características individuais e nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. (QVORTRUP, 2001). E como forma estrutural, pode ser conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição da posição ocupada pelas crianças que é determinada por outros grupos sociais, mais dominantes. Nessa configuração, a criança é um sujeito concreto que compõe a categoria infância, sendo um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero e a um território.

Para tanto, Qvortrup (2001), menciona duas características importantes definidoras da categoria infância na sociedade moderna: a primeira relaciona-se à prática, principalmente à escolarização das crianças, ou melhor, a institucionalização das crianças, o que para o autor pode significar uma situação de confinamento até o final da infância, que coincidiria, com o final da escolarização compulsória. E a outra característica, como dito anteriormente, seria o lugar da criança como menor, um lugar estabelecido pelo grupo dominante, dos adultos. Decorrente ainda, dessa última característica, estaria à própria invisibilidade da criança, quando analisada por meio do mundo dos adultos e não por si própria. Neste contexto, Qvortrup (2001) chama a atenção para que se olhe para o que são características comuns das crianças, evitando confundir suas condições de vida com as características de vida de seus familiares. Essa focalização reside em partir das crianças para o estudo das realidades da infância.

Já para a compreensão da influência da escolarização das crianças contemporâneas, em especial das crianças brasileiras, no processo de constituição da categoria infância, como sumaria Barbosa (2007, p. 1062) faz-se necessário entender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas, culturas estas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças; e repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

No entanto, não se pode perder de vista o percurso institucional da infância. Este percurso tem sido recortado cada vez mais cedo em etapas e cada etapa, em faixas, as quais regulamentam e fragmentam a vida social das crianças, da mesma maneira que se modificam as expectativas que se tem em relação às crianças que estão cada vez mais cedo envolvidas no

processo de escolarização. “Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas.” (MOLLO-BOUVIER, 2005).

A infância tem sido mapeada por um tempo ritualizado (carga horária, distribuição das atividades semanalmente) que tende a obedecer a uma série de exigências sociais e econômicas. A primeira exigência reforça a ideia da adequação da vida da criança à vida dos adultos e às necessidades do trabalho. A outra exigência, diz respeito à ampliação da rede institucional da infância que, sob o argumento de atendimento as necessidades psicológicas das crianças, se encarrega do seu modo de vida e da sua socialização. E ainda, “cada instituição procede a seus próprios recortes internos, o que perpetua a lógica de segmentação do processo de socialização.” (MOLLO-BOUVIER, 2005 p. 394).

Assim sendo, o tempo da infância encontra-se subordinado a uma política de arranjos que se tornou assunto de Estado. (MOLLO-BOUVIER, 2005). Mas, não é só o tempo institucionalizado da infância que está em jogo, o “tempo livre” ou de lazer também passa a ser visto como oportunidade de negócios, justificando-se pelo investimento material que as famílias realizam quando se trata de um projeto educativo, transferível em capital escolar. E no caso da atual política de Educação Integral, na configuração atual, elas têm se direcionado à proteção das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Para Sarmiento (2005) a análise dos aspectos sobre a evolução e construção de políticas no contexto da globalização, tem demonstrado o distanciamento do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e da igualdade das crianças para objetivos associados à competitividade e à eficácia de resultados. Contudo, se a caracterização das políticas educativas tem sido rica na análise da articulação entre a globalização econômica e educação, pouco tem sido considerado o modo como essas políticas se constituem enquanto apropriação simbólica por parte das crianças, tal como a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizativos. (SARMENTO, 2005).

Nesse sentido, não se pode ignorar, a determinação das políticas educacionais no processo de institucionalização da infância e do controle do seu cotidiano pela escola. E ao pesquisar a rede de relações estabelecidas pelas crianças na contemporaneidade, propõe-se a considerar alguns fatores heterogêneos que possuem e transmitem, principalmente relacionados à questão espacial, verificando a variação de condições sociais em que vivem. Essas condições sociais podem ser consideradas um fator importante dentro da formação de um grupo geracional.

Assim, a sessão seguinte tem como objetivo realizar uma análise dos conceitos “espaço e território”, visto que a política nacional de educação integral propõe que a ampliação do tempo

escolar se constitua por meio de diferentes territórios educativos, abrindo o espaço da escola para a comunidade, o bairro e a cidade.

3.3 TERRITÓRIO, ESPAÇO E CRIANÇAS: O ESPAÇO COMO PODER E CULTURA

Tendo em vista responder ao problema de pesquisa, no que concerne à relação entre as redes de interdependência das crianças no bairro e na cidade e as políticas de Educação Integral, especialmente as do Mais Educação que orientam para que se utilize tais espaços, torna-se importante para esta pesquisa, compreender os conceitos de território, espaço, bairro, cidade.

Sabe-se que a proposta da Educação Integral do Programa Mais Educação estrutura-se a partir do conceito de Território Educativo, que retrata uma concepção de educação, “em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização.” (BRASIL, 2013, p.18). A partir desse conceito o programa qualifica o território como educativo, portanto, a mobilidade das crianças em diversos espaços educativos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos, teatro, museus, bibliotecas) e informais (praças, parques, ruas do bairro e outros locais da cidade) deve ser considerada como fonte de novas experiências socializadoras. O discurso é o de que é preciso desenvolver uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizem apenas nos espaços institucionais tradicionais. (BRASIL, 2013).

Assim, para uma maior aproximação da questão espacial, realizou-se, portanto, uma pesquisa no banco de teses e dissertações do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no Portal de Periódicos, a partir dos descritores “Espaço” e “Território” e depois “Espaço e “Criança”. Nessa pesquisa optou-se também pelos critérios: “revisados por pares” e “relevância”. Assim, da primeira seleção “Espaço” e “Território” foram selecionados para leitura os cem primeiros resumos por ordem de relevância e desses, apenas doze (publicados entre os anos de 2003 e 2012) explicitavam claramente que discutiriam no artigo questões referentes aos conceitos de “Espaço” e “Território” (ver Anexo 11). A maioria dos artigos selecionados relacionavam-se às áreas da Geografia e da Saúde. Houve apenas a incidência de um artigo que tratava da relação entre criança e espaço (tratando das brincadeiras infantis no espaço da rua). Daí, justamente, a necessidade de, na sequência, pesquisar a partir de descritores mais específicos, como, no caso, o de “Espaço” e “Criança”.

Após a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) realizada a partir dos artigos selecionados das categorias “Espaço” e “Território” verificou-se que estas categorias se associavam também a outras. A categoria Espaço, por exemplo, relacionou-se às categorias

cidade e desigualdade espacial. Já a categoria Território, às categorias região, lugar e limites. Tais relações serão vistas a seguir.

3.3.1 Categoria Espaço

Nos artigos selecionados, o conceito de espaço relacionou-se ao estudo do espaço geográfico, especificamente ao espaço urbano capitalista. E ao se analisar o conceito de espaço sob essa perspectiva, os autores destacam tanto o papel da economia política quanto das relações sociais de poder na produção do espaço. Para essa discussão o autor mais citado nos textos foi o geógrafo brasileiro Milton Santos. No entanto, outros autores também foram referendados como, por exemplo: Roberto Lobato Corrêa, Edward W. Soja, Mark Gottdiener, Henry Lefebvre, Manuel Castell entre outros.

A categoria Espaço ao ser compreendida a partir da produção capitalista da cidade, enfatiza a produção de disparidades socioespaciais por meio da espacialização da produção, da reprodução capitalista e do papel do Estado como planejador e provedor desta infraestrutura em detrimento de outras formas subjetivas de construção do espaço urbano. (SOUZA, 2005 apud SILVA; PENA, 2012). Considera-se, portanto, na análise do espaço urbano capitalista, a dinâmica de funcionamento desta sociedade que atribui o caráter de natureza social ao espaço de acordo com a dinâmica de acumulação do capital e também com conflitos de classe, então pode-se pensar que o espaço urbano é um produto social. (LOPES; SANTOS, 2010).

Nos artigos encontrados há a referência constante a Milton Santos que entende o espaço como um processo e produto das relações sociais, enquanto uma instância social. (SANTOS, 1997 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009). Ao analisar o espaço nessa perspectiva, Santos coloca em evidência o papel central das relações sociais na sua produção, tornando-o uma categoria relacional que se dá como processo, movimento ou fluxo.

Assim, o espaço constitui-se uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação, ou seja, a organização espacial é produzida e reproduzida por meio da reorganização espacial provocada pela sociedade. Portanto, a sociedade só pode ser definida por meio do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história - mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade (SANTOS, 1997 apud LOPES; SANTOS, 2010). Ou seja, as relações espaciais são estritamente sociais, sendo o espaço urbano a própria materialização da sociedade. Assim, ao se analisar a organização do espaço como produto social, segundo os autores acima, está se propondo de

fato a compreender as relações socioespaciais que se referem a discussão da problemática social e simbólica.

É a partir dessas perspectivas que o processo de urbanização é entendido por meio das cidades, ou melhor, “das relações espaciais urbanas” (LOPES; SANTOS, 2010) que permitem tanto a análise dos processos da economia política (global e local) quanto de seus reflexos. Assim, a cidade subordina-se à lógica das relações econômicas a ponto de o espaço ser apresentado como mercadoria e o homem envolvido completamente neste processo.

Desta forma, a sociedade em sua complexidade “cria suas condições de vida de modo a produzir e reproduzir o espaço geográfico, ou mais especificamente o urbano.” (LOPES; SANTOS, 2010). E ao se pensar sobre a cidade, não se pode deixar de considerar os processos de urbanização e de industrialização que se tornaram determinantes para a expansão do espaço urbano. E trazendo, Santos (2004, apud LOPES; SANTOS, 2010), as cidades transformaram-se no maior e mais complexo objeto geográfico produzido pelo homem.

Já para Silva e Pena (2012) a produção da cidade se “faz por ocorrências de fenômenos que se apresentam com potencialidades consideráveis no sentido de gerarem imbricações significativas no seu próprio espaço”. E essas ocorrências, segundo os autores, podem causar marcas e processos de segregação inter e intra urbanos. Neste sentido, a cidade “é o resultado da construção daquilo que nela é praticado, o urbano é a sua construção, a imposição de abstrações, de formalidades e de aparências.” (SILVA; PENA, 2012). A cidade constitui-se de uma história, é construída por pessoas e grupos em determinadas condições históricas.

Uma outra característica do espaço urbano que não pode ser negligenciada, segundo os autores, é o da desigualdade. Para Lopes e Santos (2010) o espaço, enquanto produto social “é desigual, devido às próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que além de se produzir e reproduzir desigualmente, também produz e reproduz as desigualdades”. Nadir e Marques (2003) consideram ainda, que a desigualdade espacial, sendo um aspecto da desigualdade em geral, “tem a sua importância reforçada quando segregações espaciais e regionais se alinham com tensões políticas e étnicas”. Outro fator que se relaciona à desigualdade espacial é a abertura das economias e o processo de globalização.

Em resumo, os artigos defendem a ideia de que a organização espacial ou o espaço urbano é processo e produto das relações sociais. Assim, a espacialidade humana só pode ser compreendida como produto social que não se restringe apenas a uma análise estatística do espaço, mas sim, à uma complexa estruturação espacial correspondente à implantação e ao desenvolvimento do capitalismo.

3.3.2 Território

A categoria território constitui-se como uma categoria importante para as análises geográficas. (SANTOS, 1998 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009). E para essa discussão, os autores citados nos artigos foram: Milton Santos, Jean Gottmann, Claude Raffestin, Marcel José Lopes de Souza, Marcos Saquet, entre outros.

Cigolini e Cachatori (2012) ao analisarem o processo de criação dos municípios brasileiros, consideram que o território, ao ser compreendido como uma categoria de análise social, se apresenta como o recorte ou fração do espaço usado e qualificado pelos sujeitos. Neste sentido, o território incorporaria sempre em suas análises a relação entre sociedade e espaço, questão “fundamental para compreensão dos processos de compartimentação do território. ” (CIGOLINI; CACHATORI, 2012). Para discutir essa questão os autores, se respaldaram no conceito de território proposto por Jean Gottman (1997), Claude Raffestin (1993) e Marcelo José Lopes de Souza (2003).

Para Gottmann (1997 apud CIGOLINI; CACHATORI, 2012) a noção de território foi normalmente utilizada para se referir a certa extensão do espaço delimitado por linhas concordadas entre autoridades políticas vizinhas. No entanto, mesmo que esses limites, no decorrer no tempo tenham sofridos alterações, “politicamente o território sempre foi uma área dentro de limites mutuamente reconhecidos. ” (CIGOLINI; CACHATORI, 2012). Neste contexto, para Cigolini e Cachatori (2012) o conceito de território associa-se tanto à relação entre grupos politicamente organizados e o espaço, quanto na busca de soluções para a existência dos grupos. Decorre disso que a relação entre organização política e o espaço não apenas limita-se a questão da jurisdição por uma estrutura política, mas também coloca a questão do estabelecimento das relações com outros grupos. Assim, pode-se considerar que a divisão do território é um processo de organização de grupos sociais.

Já para Raffestin (1993 apud CIGOLINI; CACHATORI, 2012) “o território é o resultado da ação de um ator em qualquer nível, do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas e grandes”. E ainda, para esse autor o espaço é anterior ao território, ou seja, o território se forma a partir do espaço. E o “ator” ao se apropriar de um espaço concreto ou abstratamente (por exemplo, pela representação), "territorializa" o espaço. “O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si. ” (RAFFESTIN, 1993, p. 2). E para Souza (2003 apud CIGOLINI; CACHATORI, 2012) “o território é formado por relações sociais projetadas sobre o espaço”. Assim, o conceito de território define-se pelas relações sociais.

No entanto, Bortolozzi e Faria (2009) ao discutirem a importância dos conceitos de espaço e território em Milton Santos nos estudos sobre a Geografia da Saúde no Brasil, consideram importantes dois fatores na análise do conceito de território, primeiro, a ideia de que o território é um termo polissêmico e segundo que se trata de uma categoria interdisciplinar. Esses fatores, segundo os autores permitem entender o território por diferentes nuances, podendo até mesmo ser definido como a área de atuação do crime organizado ou o território virtual presente nas relações feitas pela internet. (SOUZA, 1995 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009). Sobre a questão interdisciplinar, o conceito de território pode ser analisado por meio dos aspectos econômicos, políticos ou culturais:

Os autores que dão ênfase aos aspectos econômicos irão destacar a produção, o consumo e a atuação das grandes empresas. Àqueles que se preocupam com os aspectos culturais darão maior relevância às qualidades simbólicas e ideárias e, por fim, os que enfatizam os aspectos físicos do território terão preocupações relacionadas com a utilização dos recursos e a questão ambiental. (BORTOLOZZI; FARIA, 2009, p. 36).

Bortolozzi e Faria (2009) também ressaltaram que até recentemente o conceito de território era definido como a área de atuação do Estado e, por isso, suas divisões compreendiam apenas as instâncias do poder público federal, estadual e municipal. Contudo, ao se compreender o território como apropriação social (política, econômica e cultural) houve um avanço, segundo os autores, tanto no que se refere às escalas quanto às funções que cada recorte territorial admite.

Ainda sobre o território, Bortolozzi e Faria (2009), citaram quatro tendências ou perspectivas de abordagem do território propostas por Marcos Aurélio Saquet (2007 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009):

a) uma eminentemente econômica. Sob o materialismo histórico dialético, na qual se entende o território a partir das relações de produção e das forças produtivas; b) outra, pautada na dimensão geopolítica do território; c) a terceira, dando ênfase às dinâmicas política e cultural, simbólica-identitária, tratando de representações sociais centrada na fenomenologia e, d) a última, que ganha força a partir dos anos de 1990, voltada às discussões sobre a sustentabilidade ambiental e ao desenvolvimento local, tentando articular, ao mesmo tempo, conhecimentos e experiências de maneira interdisciplinar. (SAQUET, 2007 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009).

Um outro fator importante que deve ser considerado nas análises territoriais urbanas, segundo os autores, é o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence. (SANTOS, 2006 apud BORTOLOZZI; FARIA, 2009). O conceito de

territorialidade, neste sentido, aproxima-se do conceito de cidadania, que é compreendido pelos autores como direitos sociais, o direito ao entorno, à moradia, à saúde, à educação etc.

Sobre a questão de territorialidade, Almeida (2011) também ao refletir sobre as representações indígenas, chama a atenção ao fato da não dissociação entre os conceitos de espaço e território e traz as considerações de Bonnemaïson (1981):

Portanto, o espaço e território não podem ser dissociados: ‘o espaço é errância, o território é enraizamento’. Neste contexto, o território tem necessidade de espaço para adquirir o peso e a extensão, sem os quais ele não pode existir; o espaço tem necessidade de território para se tornar humano. (BONNEMAISON, 1981 apud ALMEIDA, 2011, p. 258).

Assim, a territorialidade constitui-se como um produto humano, composta por signos, significações e representações. Portanto, para Almeida (2011, p. 258) “cada indivíduo transporta consigo a própria territorialidade, visto que essa é intrínseca à própria existência do indivíduo, como ‘marcadores territoriais’ simbólicos”.

Com relação ao uso da categoria território, observou-se que ela está ligada a outras, como região, lugar e limites. Sobre o conceito de região, Bezzi e Neto (2009) discutindo a questão regional sob a ótica da cultura, defendem a ideia de que conceito indica distinção e pressupõe um recorte espacial delimitado mediante critérios culturais específicos. Esses critérios, referem-se a características dos grupos sociais, que os autores denominaram de códigos culturais, podendo se estudar apenas uma desses códigos como, por exemplo, a religião, a gastronomia, as festividades, dentre outros, ou tomando a cultura como um “todo”, priorizando o sistema de codificação de maneira geral.

Neste sentido, os autores ressaltam a complexidade da questão regional, “uma vez que engloba distintos fatores responsáveis pela organização do espaço e que, por sua vez, resultam em uma pluralidade de formas e funções, que se materializam e originam os recortes regionais.” (BEZZI; NETO, 2009, p. 19). No entanto, compreender o espaço sob essa perspectiva, para os autores, torna-se um desafio, pois requer um olhar integrador, “atrelando-o ao tempo, como um pressuposto essencial para associar o físico ao humano, no constante processo de reorganização dos arranjos espaciais pela sociedade.” (BEZZI; NETO, 2009, p. 19).

Assim sendo, o espaço regional ganha significado para um grupo social por meio da materialização da sua identidade nesse espaço, que se dá pela apropriação dos códigos culturais visíveis e invisíveis, sendo esses responsáveis pela caracterização da região. Para Bezzi e Neto (2009, p. 19) o conceito de região pode ser considerado como sendo:

(...) uma apropriação simbólica de uma porção do espaço por um determinado grupo, o qual também é um elemento constitutivo da identidade regional. A região sob enfoque da identidade regional, passa a ser entendida como um produto real, é concreta, existe. Ela é apropriada e vivida por seus habitantes, diferenciando-se das demais, principalmente pela identidade que lhe confere o grupo social. (BEZZI; NETO, 2009, p 19).

Portanto, cada parcela do espaço, ou seja, cada região, apresenta suas características e sua identidade. No entanto, os autores, afirmam que há algumas singularidades que não guardam as características gerais que definem uma região e, refletem a inserção de outras culturas no interior desta. Assim, uma parcela do espaço pode ser extremamente desigual. Pode-se dizer que Bezzi e Neto (2009) ao conceituar a categoria região sob a ótica cultural, ressaltam a importância de contextualizá-la historicamente e espacialmente.

Já para André (2008) ao se trabalhar com o território é preciso também se trabalhar com os limites dos territórios. O autor considera que o conceito de limite também é polissêmico. Assim, os limites, “quando entendidos e operados no processo de planejamento a partir de uma visão unidisciplinar, geram fronteiras e franjas, zonas nebulosas, de transição, de disputa de diversos campos de força, onde ordens de lugares diferentes se entrecruzam, se chocam e produzem ruídos.” (ANDRÉ, 2008, p. 162). E para discutir o conceito de zona de fronteiras, André, baseou-se nos autores Milton Santos e Carter (1995).

Para Santos (1993 apud ANDRÉ, 2008) “ a zona de fronteira é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco suscetíveis de globalização”. Já Carter (1975, apud ANDRÉ, 2008) ao descrever características da franja rural-urbana (parcela do espaço criado pelo atual processo de industrialização/urbanização), identifica-a como uma área com características distintas que pode ser somente em parte rural e onde o complexo urbano cresce. Esses conceitos demonstram toda a complexidade desses subespaços.

E segundo André (2008) é nos limites dos territórios, nas zonas de fronteira, nas franjas, que se desenvolvem os mais acentuados exemplos de problemas da saúde pública da atualidade, oriundos do atual processo de globalização. O autor denominou esses espaços como sendo “não-lugares.” (AUGÉ, 2004 apud ANDRÉ, 2008). Então o que seria um “lugar”? André (2008, p. 163) aponta alguns contrapontos entre território e lugar, o primeiro, que o lugar “é um território com vida e identidade, e que um território pode conter um, vários ou nenhum lugar, assim como não-lugares”. O segundo contraponto, seria que o território tem ligação com o poder, enquanto o lugar com a cultura. E o último é que o lugar é identificado, enquanto o território é delimitado.

Para aprofundar as diferenças conceituais entre lugar e não-lugar, o autor, baseou-se em Marc Augé (2004 apud ANDRÉ, 2008) que afirma: “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não lugar”.

Assim, trabalhar com o conceito de lugar, para André (2008) refere-se por um lado a compreendê-lo como fortalecimento e o empoderamento das capacidades locais e por outro, o fortalecimento das pessoas construírem sua identidade em torno de um espaço (respeito ao modo de vida, aos saberes locais e diferentes aspectos da realidade).

3.3.3 Categorias Espaço e Criança

Sobre a categoria Espaço e Criança, após leitura de 100 resumos (localizados, como dito anteriormente, por ordem de relevância), foram selecionados três artigos que se aproximavam do tema em estudo, ou seja, que exploravam a relação entre a criança e o espaço da rua, bairro ou cidade. Assim, por terem sido selecionados apenas três artigos, optou-se pela descrição do objeto de pesquisa de cada um dos artigos. O primeiro artigo intitulado “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância” das autoras Tatiane de Oliveira Pinto e Maria de Fátima Lopes (2009), buscou compreender a construção social de gênero na esfera da infância, a partir do contexto das brincadeiras de meninos e meninas, pertencentes a dois bairros populares, da cidade de Viçosa, Minas Gerais. As autoras, na intenção de investigar por um lado, se a periferia possui elementos particulares que tangenciam a demarcação de gênero na infância e por outro se a criança “pobre” lida diferentemente com a experiência da infância e do “brincar”, se propõem a discutir as “manifestações culturalmente construídas e generificadas, através do ato de brincar no espaço da rua. ” (PINTO; LOPES, 2009, p. 866) por meio da vivência da infância para as classes populares. Os resultados da pesquisa mostraram que a participação de meninos em brincadeiras realizadas no espaço da rua é contínua e de certa maneira invariável, porque eles se fazem presentes em diferentes horários do dia. “Tanto nas ruas, nas praças, nos terraços das casas, os meninos se fazem muito mais presentes – e frequentes – que as meninas. ” (PINTO; LOPES, 2009, p. 870). Constatou-se também que o universo das brincadeiras dos meninos é amplo e diversificado. E dentre as variadas formas de brincar e os diferentes jogos, as autoras destacaram: pique-pega, pique-esconde, brincadeira de polícia e ladrão, futebol, brincadeira de soltar pipa e jogo das bolinhas de gude.

Quanto a pouca frequência das meninas nos espaços da rua, as autoras verificaram que a grande parte das brincadeiras se limitam ao espaço da casa, ao contrário do observado sobre os grupos de meninos. As brincadeiras “de meninas” observadas foram: amarelinha, jogo de peteca, belisca, brincadeira de corda, jogo de bater palmas e brincadeira de casinha.

Por fim, as autoras concluem que em se tratando da construção dos gêneros entre crianças, essas apresentaram uma segregação tanto dos espaços ocupados como de suas ações e seus corpos. Também se constatou a diferenciação de brincadeiras entre meninos e meninas, sendo as brincadeiras consideradas próprias para cada grupo, as masculinas e as femininas. Há a existência, portanto, de uma “linha divisória” entre os grupos de meninos e de meninas e as crianças compreendem seus “papéis” sociais e de gênero como distintos, por meio de suas representações que expressam masculinidades e feminilidades. (PINTO; LOPES, 2009).

O segundo texto das autoras, Verônica Regina Muller e Fabiana Moura Arruda (2012) denominado “Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira” teve como objetivo analisar as opiniões e sugestões das crianças para o lazer e os esportes na cidade de Maringá, Paraná. Para tanto, as pesquisadoras realizaram entrevistas com crianças da 5ª série de duas escolas, sendo uma pública e outra privada. Os resultados da pesquisa mostraram que as crianças estão insatisfeitas com os espaços e equipamentos existentes para a prática de lazer e que estão com seus direitos violados. (MULLER; ARRUDA, 2012). As autoras, defendem a ideia tanto da ampliação das atividades de lazer para as crianças nos espaços públicos, na busca pela garantia dos direitos infantis, quanto que a criança participe sobre as definições de políticas públicas para o lazer e os esportes voltados para a infância na cidade. Também é necessário a ativação da Rede de Atendimento e Proteção à Infância na cidade de Maringá para a oferta de políticas públicas de lazer e de esportes que garantam o direito de todas as crianças e que as incluam nas decisões acerca de políticas públicas para a infância no município.

O último artigo “O Uso dos Espaços Urbanos pelas Crianças: Explorando o Comportamento do Brincar em Praças Públicas” das autoras Giordana Machado da Luz e Ariane Kuhnenb (2013) investigou “de que forma a qualidade dos espaços urbanos, principalmente os públicos, intervém no comportamento do brincar a fim de contribuir para o desenvolvimento saudável de seus usuários. ” (LUZ; KUHNENB, 2013, p. 553). Para tanto, foram realizadas observações de crianças de 6 a 12 anos, por meio da técnica de mapeamento comportamental centrado-na-pessoa, em quatro praças da cidade de Criciúma, Santa Catarina. As autoras compreendem os espaços urbanos, como ambientes de socialização e convívio coletivo que, a partir de características próprias, podem tanto oferecer o treino de habilidades específicas como também estimular o bem-estar e a qualidade de vida de seus usuários.

Os resultados da pesquisa indicaram que a organização e as características de cada espaço intervêm nas formas com que a criança se apropria do mesmo e, conseqüentemente, no tipo de interação e na escolha das brincadeiras realizadas. No entanto, as autoras ressaltam que esses fatores não são únicos que interagem com o fenômeno do brincar. Considerou-se também na análise das escolhas das brincadeiras e apropriação dos espaços, as características das crianças, como idade e sexo. Uma última conclusão trazida pelas autoras se refere ao fato de que a quantidade e o tipo de equipamento das praças, “bem como seu estado de conservação, intervêm no tipo de atividade realizada e tempo dispensado na mesma, mas não necessariamente no nível de atividade física das crianças e no tempo de permanência total nos espaços.” (LUZ; KUHNENB, 2013, p. 559).

Afora esses três artigos selecionados no Banco de Periódicos da Capes, pode-se mencionar ainda, sobre a relação Criança x Espaço, o artigo de Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch (2012) intitulado “Variações sobre um tema: maneiras de viver das crianças que residem em bairros gentrificados em Paris, Londres e São Francisco”¹⁶ que teve como objetivo pesquisar as diferentes maneiras vivenciar o bairro, por crianças de diferentes meios sociais que residiam em bairros gentrificados (Batignoles, Stoke Newington e Noe Valley) e sobre as suas maneiras de coabitar além dos muros da escola.

Os autores concluíram que as crianças residentes nesses bairros possuíam vidas muito contrastadas, em função de seu lugar de moradia, de seu meio social, da sua idade, de seu gênero e da sua configuração social. As crianças que residiam no bairro gentrificado tinham os usos mais intensos e diversificados do bairro em relação àquelas que moravam fora do bairro e que vinham para o bairro apenas para estudar. Os autores chamam a atenção de que a distância espacial do bairro atua diferentemente sobre a relação das crianças com o bairro e a sua função social. E ainda, para as crianças das classes média-alta, mesmo não utilizando tão intensamente os espaços do bairro gentrificado, a distância geográfica era atenuada por uma forte motorização de suas famílias que possuíam práticas mais abertas sobre a conjunto da cidade. Já para as crianças das classes populares que moravam fora do bairro gentrificado, elas atestaram usos mais fracos e menos diversificados. Ou seja, para essas crianças a distância geográfica é reforçada pela distância social em relação ao bairro, contrariamente, as crianças dos meios

¹⁶ Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch, « Variations sur un thème: Les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco », *Métropoles* [Em ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2012. URL: <http://metropoles.revues.org/4584>. A versão em português será publicada na revista Sociologias.

populares que residiam no interior desses bairros vivenciam de maneira mais intensa seus usos, aproximando-se dos índices das crianças da classe média-alta.

Ainda, os autores observaram que os usos e as sociabilidades das crianças pesquisadas nesses bairros gentrificados revelou “infâncias muito diferenciadas socialmente.” (AUTHIER; FRISCH, 2012). Pôde-se identificar que os usos dos bairros das crianças americanas eram frequentemente muito mais enquadrados por seus pais que os das crianças francesas e inglesas. Por fim, os autores confirmam que o bairro ocupa um lugar importante na vida das crianças e que elas desenvolvem maneiras variadas de viver e coabitar, em função de seu meio social e de seu domicílio. O fator “meio social” apresentou ser o mais determinante e a distância espacial (do domicílio à escola e ao bairro) teve um efeito importante sobre as relações com os bairros gentrificados, maior para as crianças de classes populares do que para as crianças de classe média-alta.

Outra pesquisa que tratou da investigação do uso dos espaços públicos pelas crianças, foi a dissertação de mestrado “Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público” de Sami Lansky (2006) da Universidade Federal de Minas Gerais. O autor propôs um diálogo entre os campos da arquitetura e da educação ao analisar as apropriações de espaços públicos pelo sujeito contemporâneo, tomando como base a infância das camadas populares brasileiras. A pesquisa analisou a relação das crianças com um local público de lazer, a Praça Jerimum, localizada na periferia de Belo Horizonte, na construção de práticas lúdicas, avaliando as possibilidades e limites nas formas de apropriação. Os resultados indicaram que “os espaços informam práticas e processos de transmissão de conhecimentos, em função das condições de sua produção e apropriação.” (LANSKY, 2006 p. 187). O autor afirma que o espaço público, apesar dos riscos que envolvem seus usos nos contextos metropolitanos brasileiros, ainda exerce atração para as crianças e é cenário para a transmissão cultural, onde conhecimentos são transportados no tempo e no espaço por meio da oralidade e da brincadeira. (LANSKY, 2006 p. 188)

Nesse capítulo pôde-se conhecer os conceitos teóricos que embasaram a pesquisa: sociedade (política) e indivíduo (criança), redes de interdependência, configurações, infância e também os conceitos de espaço e território presentes nos artigos selecionados nos periódicos da CAPES. Na sequência com o objetivo de se compreender o referencial conceitual que orienta a implantação do Programa Mais Educação em território nacional, buscou-se tanto realizar uma análise do cenário político brasileiro na implantação de programas de caráter social (caso do programa Mais Educação) quanto em realizar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) da atual política de Educação Integral, proposta pelo governo federal.

4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA: O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Ao se analisar as políticas públicas educacionais relacionadas à alteração do tempo e do espaço da infância e a sua influência na manutenção ou na alteração da posição de crianças nas suas redes de interdependência no bairro e na cidade, torna-se fundamental compreender como veio se configurando a proposição dessas políticas no contexto brasileiro.

Assim, este capítulo procurou analisar a relação entre a infância e estas políticas de ampliação de tempo e espaço educacionais, em especial, a política de Educação Integral. Em um primeiro momento se analisou tanto a influência da organização federalista brasileira na estrutura das políticas sociais, em particular na proposição da política de Educação Integral após a Constituição Federal de 1988 (CF de 88), quanto a de organismos multilaterais na implementação dessa política em nível nacional. Ainda nessa sessão se realizou a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2003) da atual política de Educação Integral que se materializa no Programa Mais Educação. E por último, se propôs a discutir a política de Educação Integral destinada à infância a partir da experiência da cidade de Curitiba.

4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ORGANIZAÇÃO FEDERATIVA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA TESSITURA LEGAL E DOS CONCEITOS TEÓRICOS QUE A FUNDAMENTAM

A federação brasileira sofreu importantes modificações com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação desta Nova Carta, o país passou a adotar como estrutura política, o modelo cooperativo. (ALMEIDA, 2004; RODDEN, 2004). Esse modelo fortaleceu a autonomia decisória das instâncias governamentais, sobretudo, dos municípios, transformados, pela nova legislação, em estados subnacionais. Ao ser redesenhado, o regime federativo passou a ser caracterizado por formas de ação conjuntas entre os estados subnacionais, em que a implantação e gestão de políticas públicas, bem como os programas definidos pelo governo federal, passaram a ser de responsabilidade dessas instâncias governamentais, podendo-se citar como exemplo, o Programa Mais Educação, uma ação estratégica do governo federal para a indução da ampliação do tempo das crianças nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a palavra forte neste modelo é a descentralização que retrata a transferência de autonomia política, fiscal e de gestão de políticas aos estados subnacionais. Neste contexto a estrutura federativa tem sido um dos balizadores mais importantes do processo político no Brasil. (ABRUCIO, 2005). Ela tem influenciado o processo político-partidário, o desenho das políticas sociais, bem como a reforma política.

No entanto, o conceito de descentralização tem sido tratado por alguns autores sob diferentes perspectivas. Segundo Rodden (2004) o conceito, de “descentralização”, pode ser caracterizado como a transferência de autoridade do governo central para os governos locais, tomando-se como fixa a autoridade total dos governos sobre a sociedade e a economia. A forma para definir e medir o processo de descentralização estaria concentrada principalmente na autoridade fiscal, na autoridade política e na gestão de políticas. Já o processo federativo para este autor, seria um processo estruturado por um conjunto de instituições, por meio do qual a autoridade é distribuída e redistribuída. Dito de outra forma, o federalismo remete à ideia de “contrato”, “acordos cooperativos” entre os estados subnacionais e o poder central. Esses acordos implicam reciprocidade dos envolvidos, ou seja, qualquer que seja o propósito, os “pactuantes” devem cumprir alguma obrigação mútua.

Assim, em um sistema federalista, para algumas decisões ou atividades do governo central, torna-se necessário o consentimento ou a cooperação dos estados subnacionais. Entretanto, para Almeida (2005), a federação brasileira seria um arranjo complexo em que convivem tendências centralizadoras e descentralizadoras, impulsionadas por diferentes forças, com motivações diversas e resultados variados. Almeida descreve a descentralização, como um termo ambíguo, usado indistintamente para descrever graus e formas da mudança do papel do governo nacional por meio dos seguintes processos:

a) transferência de capacidades fiscais, e de decisão sobre políticas para autoridades subnacionais; b) transferências para outras esferas de governo de responsabilidades pela implementação e gestão de políticas e programas definidos no nível federal e c) deslocamento de atribuições do governo nacional para outros setores privados e não governamental. (ALMEIDA, 2004, p.30).

As políticas sociais inserem-se nesse processo, em especial no desenvolvimento de diversos programas e aliam-se ao crescimento da ação do governo sob o domínio social e na concentração de poderes na esfera do Executivo. (ALMEIDA, 2004). Neste sentido, a descentralização, não representaria a redução do poder do governo central, mas a sua expansão de ação, ao assumir novos papéis normativos, reguladores ou redistributivos. Esse movimento de tensão entre impulsos centralizadores e descentralizadores constitui a relação do governo

central com os estados subnacionais e produz diferentes resultados de acordo com a agenda política. Para Almeida, ainda que a tendência geral fosse na direção do aumento da responsabilidade dos governos locais, a descentralização no contexto do federalismo cooperativo, ocorrem em ritmos diferentes, de acordo com o desenho específico de cada política, com a distribuição prévia de competências e de recursos entre as três esferas de governo. (ALMEIDA, 2005, p.37).

Outra questão a se considerar na implementação de uma política pública, em especial nessa pesquisa, a política educacional de Educação Integral são as influências de vários atores em sua produção, implantação e execução. Para Bittencourt e Morosin (2015, p. 563) as políticas educacionais sofrem influências globais, internacionais, nacionais e locais, tais como de organismos multilaterais, movimentos sociais, sindicatos, iniciativa privada, os quais disputam espaço para também apresentar seus interesses, que muitas vezes não coincidem com os interesses das comunidades escolares. Neste contexto, as políticas educacionais constituem-se como um campo de forças e de lutas, com distintos posicionamentos sociais, uma arena pela disputa de poder que se faz, por intermédio de uma concorrência pelos indivíduos, ou melhor, pelo monopólio do direito de falar e agir em nome de uma parte ou da totalidade dos indivíduos.

Para as autoras citadas, esse processo por um lado tem proporcionado o estabelecimento de uma conexão entre os interesses do Estado e as necessidades de parte da sociedade, o que tem viabilizado o surgimento de políticas intersetoriais de desenvolvimento social, caso do Programa Mais Educação. E por outro, tem proporcionado também o enfraquecimento do Estado, que passa a dividir responsabilidades com outros setores da sociedade.

Vale lembrar ainda a influência das agências globais e internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na implementação das políticas educacionais brasileiras. Essas agências atuam com o objetivo de exercer controle sobre os países em desenvolvimento instituindo índices de regulação internacional de indicadores de qualidade, o que têm promovido de certa forma, ações dos países fortes nas políticas de desenvolvimento econômico e social de países emergentes. (BITTENCOURT; MOROSIN, 2015, p. 564). Nesse processo, o Estado passa a desempenhar novas funções, o de regulador e avaliador das metas impostas por essas agências internacionais, determinando uma redução do controle do Estado sobre as políticas nacionais. Esses mecanismos de controle exercidos por essas agências são absorvidos de formas diferentes a depender dos regimes políticos de cada país.

Sendo assim, torna-se importante para esta pesquisa levar em consideração a influência desses mecanismos políticos na proposição de programas, especialmente, àqueles destinados a um grupo seletivo do corpo social (BEGA, 2013, submetido à publicação), como é o caso do Programa Mais Educação, atual política de Educação Integral proposta pelo Governo Federal a partir do ano de 2007. A seguir passa-se a discutir e analisar o referencial conceitual contido nos textos institucionais selecionados por meio do método “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2003).

4.2 CONCEITOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DA POLÍTICA

Ao se realizar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) da seleção dos seis cadernos do Programa Mais Educação, verificou-se as seguintes subcategorias: Educação Integral, Estado, Crianças e Adolescentes, Escola, e Território Educativo. Essas categorias referem-se a base conceitual do Programa¹⁷. Na sequência, não só são apresentadas essas categorias como também, autores que têm estudado e produzido análises críticas sobre este Programa. No entanto, antes de se analisar as categorias descritas acima, é preciso trazer algumas informações importantes sobre a organização do Programa Mais Educação.

O Programa Mais educação, oficializado pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e regulamentado pelo decreto 7.083 de 2010, constitui-se como uma ação governamental de responsabilidade MEC para indução da agenda de Educação Integral nas redes de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O planejamento do Programa apoiou-se inicialmente em demarcar em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁸ situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades marcadas por situação

¹⁷ A descrição do processo de codificação e categorização dos conceitos que embasam o Programa Mais Educação encontram-se no Capítulo II, especificamente entre as páginas 30 e 33.

¹⁸ O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de

de vulnerabilidade social. Para tanto, a construção do programa congrega ações conjuntas dos Ministérios Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (MS), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA), da Controladoria Geral da União (CGU) e da Presidência da República (PR). O Programa ainda conta com a parceria dos estados subnacionais e de outras instituições públicas e privadas. Trata-se, portanto, de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais que afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas setoriais, argumentando que busca tanto a diminuição das desigualdades educacionais e sociais, quanto a valorização da diversidade cultural brasileira.

No entanto, conforme prescrito no Art. 5, do Decreto nº 7.083 de 2010, o MEC tem prerrogativa a cada ano de definir os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao IDEB e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. Neste sentido, segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁹, a partir do ano de 2014, a priorização dos recursos do Programa Mais Educação foi para as escolas que tivessem a maioria das famílias recebendo dinheiro pelo Programa Bolsa Família (PBF)²⁰.

Para o IPEA (2014, p. 228)²¹, essa ação possibilitou sintetizar um conjunto de critérios que antes direcionavam o programa, em um indicador que aponta não apenas para a vulnerabilidade das escolas, mas também de seus alunos. Outro fator ressaltado pelo IPEA (2014) foi à parceria do Programa Mais Educação com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) responsável pelo PBF, que tem como objetivo garantir que a qualidade proporcionada pela educação em tempo integral seja oferecida, de imediato, para as crianças e adolescentes em situação de pobreza, beneficiárias do PBF, utilizando como critério central as escolas “maioria PBF” (BRASIL, 2012). Importante destacar que tanto o Programa

aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em 20/04/2016.

¹⁹Dados retirados do documento Políticas Sociais: acompanhamento análise. (IPEA, 2014).

²⁰Em julho de 2013, o PBF atendia 13,77 milhões de famílias. (IPEA, 2014, p. 73).

²¹Em termos mais explícitos, os indicadores de vulnerabilidade anteriormente empregados (escolas contempladas com Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) /Integral em 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes) foram agora sintetizados, sobretudo, em um único critério: haver 50% ou mais de alunos matriculados que estejam inscritos no PBF. (IPEA, 2014, p. 228).

Mais Educação como o PBF²², nesse desenho institucional da política de Educação Integral, atuam como programas intersetoriais e interdependentes nas ações articuladas entre os setores para a concretização dos resultados.

Os dados disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2014)²³ têm demonstrado que houve um aumento ano a ano de escolas que, por meio da adesão ao Programa Mais Educação, propuseram a ampliação do tempo escolar. Ao realizar essa análise observou-se que o aumento substancial de escolas inseridas no Programa foi entre os anos de 2011 e 2012, chegando a dobrar o número de adesão das escolas. Nos anos de 2013 e 2014, as escolas continuaram a aderir ao Programa, mas em um crescimento percentual menor em comparação aos anos anteriores, conforme indica a tabela abaixo:

TABELA 3 - ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO / BASE 2009-2014

| Ano | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|--|------|--------|--------|---------|--------|--------|
| Escolas participantes do Programa Mais Educação | 7015 | 12037 | 17006 | 34086 | 51482 | 58651 |
| Variação ano anterior - escolas /ano% | | 71,59% | 41,28% | 100,44% | 51,04% | 13,93% |

FONTE: Plataforma de Indicadores/Programa Mais Educação/Governo Federal.

Organização: A autora (2015).

Já a Tabela 4, demonstra que o número de crianças atendidas pelo Programa, também vem ampliando-se ano a ano, chegando a quase dobrar entre os anos de 2009 e 2010. Ao realizar uma análise comparativa do crescimento de alunos inseridos no Programa Mais Educação entre os anos de 2008 e 2014, os dados demonstraram uma ampliação de 651,99%, um aumento bastante significativo que demonstra a força desta política educacional.

TABELA 4 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - ALUNOS - BASE 2008 /2013

| Ano | Alunos | Variação ano anterior- Aluno % ano |
|-------------|--------------|------------------------------------|
| 2008 | 941.573,00 | |
| 2009 | 1.181.807,00 | 25,51% |
| 2010 | 2.264.718,00 | 91,63% |
| 2011 | 2.864.928,00 | 26,50% |
| 2012 | 4.745.126,00 | 65,63% |
| 2013 | 7.080.579,00 | 49,22% |

FONTE: Plataforma de Indicadores/Programa Mais Educação/Governo Federal.

Organização: A autora (2015).

A partir desse cenário pôde-se perceber que o Governo Federal vem mobilizando as

²²Os alunos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família estão presentes em 80% das escolas públicas da educação básica, o que representa aproximadamente 160 mil escolas e abrange cerca de 30% das matrículas (BRASIL, 2012).

²³ Dados disponibilizados pelo MEC a partir do ano de 2009.

redes de ensino a aderirem ao Programa Mais Educação, constituindo-se na principal política nacional para a ampliação do tempo escolar das crianças e dos adolescentes. E sendo importante para essa pesquisa compreender os conceitos que embasam essa política educacional proposta pelo governo federal, pois a cidade de Curitiba também fez a adesão ao Programa no ano de 2012, na sequência apresenta-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) das categorias conceituais que sustentam o Programa Mais Educação.

4.2.1 Subcategoria Educação Integral

Segundo as orientações do MEC, para a proposição de um Projeto de Educação Integral em território nacional, as instâncias governamentais devem considerar dois conceitos importantes: o da intersetorialidade e o das redes socioeducativas.

O processo da intersetorialidade para o MEC (BRASIL, 2009, p. 43) impõe-se como necessidade e tarefa, que se “deve ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta de políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento para articular os componentes materiais e ideais que qualificam essas políticas.” Assim, o Programa propõe construir uma rede de corresponsabilidade em torno da educação escolar, integrando-a com a educação não formal e informal construindo um sistema educativo integrado. Ou seja, o Programa sustenta-se tanto na intersetorialidade da gestão pública como na possibilidade de articulação com a sociedade civil para a sua implementação nas redes públicas de ensino.

Sobre a instituição do processo da intersetorialidade nas políticas públicas, Oliveira (2010, p. 101) ressalta que este processo diz respeito “ao sentido de integração e articulação das políticas para alcance de um objetivo comum, por meio da criação de consensos nas instâncias deliberativas e com forte participação dos representantes do setor educacional”. No entanto, para a autora, esse processo pode potencializar as ações que objetivem o desenvolvimento da qualidade na educação, mas em contrapartida pode também proporcionar a abertura de novos problemas e desafios quando se tenta tanto superar a fragmentação e desarticulação das políticas públicas, quanto lidar com a cultura clientelista e localista que ainda vigora na administração pública.

Rosa (2012) também ressalta que pensar em uma organização intersetorial no âmbito da estrutura do Estado brasileiro, o funcionamento conjunto das instâncias governamentais, torna-se um desafio, pois a tradição administrativa está baseada no funcionamento isolado de diferentes setores. Ou melhor, os órgãos governamentais não estão estruturados para agirem

conjuntamente em função de uma mesma ação estratégica. Ainda para a autora, as ações conjuntas de diferentes setores dependem da superação das injunções político-partidárias que muitas vezes, orientam as escolhas e motivações administrativas.

Neste contexto, o Programa está fundamentado, então, em dois objetivos centrais: o primeiro diz respeito à corresponsabilização de todos pela Educação, em que a escola institui parcerias com diferentes atores sociais (instituições públicas e/ou privadas) no território local, e em decorrência desse processo, viabiliza o segundo objetivo ampliando os tempos, espaços e os conteúdos educativos dentro e fora da escola. (BRASIL, 2010). Assim, o Programa tem como estratégia de ação ampliar os tempos e espaços compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, com as famílias e com a comunidade local, sob responsabilidade da escola. Como resultado desse processo, o sistema educacional se reduz a um processo de “quase mercado”²⁴ tendo como critério dominante a associação de recursos.

Portanto, o Programa defende, como aspecto central de suas propostas, a abertura da escola para a comunidade, “estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilização pela educação, num processo de territorialização da educação. ” (BRASIL, 2010, p. 18). Em outras palavras, o Programa Mais Educação propõe a jornada ampliada por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, tanto utilizando o espaço da escola, quantos outros espaços socioculturais do bairro e da cidade e partindo de parcerias, o que pode resultar, como dito anteriormente, na diminuição da ação do Estado. Assim, segundo o MEC (BRASIL, 2009a) um projeto de Educação Integral deve ser entendido como um projeto de cidade, a exemplo do movimento das Cidades Educadoras.

Sendo assim, a concepção que embasa o Programa propõe o “a reinvenção da prática educativa no sentido do desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do seu desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento e da inserção qualificada do mundo.” (BRASIL, 2010, p.38). E ao devolver às crianças as suas comunidades e as ruas, o Programa Mais Educação, pretende ressignificar o processo educativo pela inserção da criança na “história da coletividade. ” (BRASIL, 2010). Isto é, a coletividade que passa a ser responsável pela história pessoal das crianças por meio do estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem -todos os espaços são educadores- (BRASIL, 2009a).

A proposta do Programa é a de que a escola mude a função que lhe foi posta historicamente de *locus* do conhecimento acumulado pela humanidade para um “*locus*

²⁴ Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 873).

catalisador” (BRASIL, 2009), de outras culturas, passando a ser a gerenciadora de valores, recursos, conhecimentos, experiências disponíveis localmente, como também proponente de diálogos com universidades, instituições de educação não formal, ou ainda nas empresas, nas Organizações não governamentais (ONGs) ou nos movimentos sociais.

Assim, a ampliação do tempo da criança não se restringiria ao tempo em que ela permanece na escola, mas esse tempo, também seria expandido a outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo. (BRASIL, 2009). Nesta proposição a escola transcenderia os seus muros e se abriria para uma rede socioeducativa ampliada à comunidade e aos diferentes territórios.

No entanto, Silva. J e Silva. K (2009) apontam que a solução para a ampliação do tempo escolar por meio da flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da sociedade civil, representa mais uma forma de recuo da presença do Estado. Rosa (2012) também corrobora com a ideia de que as recentes propostas educacionais, caso do Programa Mais Educação, que poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, vêm mostrando, na verdade certa “desresponsabilização do Estado com a Educação Pública na medida em que apresenta novas funções para a escola, professores/as e sociedade civil.” (ROSA, 2012, p. 10).

Embora a concepção de Educação Integral que embasa a proposta de ampliação do tempo escolar, e as proposições de organizar uma escola a partir do Programa Mais Educação traga uma concepção ousada de escola pretendendo formar um sujeito em suas múltiplas dimensões, por outro lado, sua efetivação por meio da intersetorialidade, parcerias com comunidade, torna-se bastante complicado e apresenta o papel do Estado muito próximo de vertentes neoliberais, como se verá na sequência.

4.2.2 Categoria Estado

Nos textos dos documentos do Programa Mais Educação a função do Estado é destacada como sendo indutora e reguladora, no sentido de instituir mecanismos de controle público por meio de investimento em recursos financeiros para a ampliação de programas de Educação Integral. Nas palavras do MEC (BRASIL, 2009a, p.42):

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por

institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. (BRASIL, 2009a, p. 42).

Neste sentido, o Governo Federal propõe uma ação integrada das esferas de governo e dos entes federados para a ampliação da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral. Para tanto, os estados subnacionais devem considerar prioritariamente a situação de desigualdade social presente em seu território, relacionando-a tanto com “os problemas de distribuição de renda quanto com os contextos de privação de liberdades.” (BRASIL, 2009, p. 10)²⁵.

É a partir desses elementos que o Estado ofertará políticas redistributivas de combate à pobreza, bem como políticas públicas efetivas de inclusão social, caso do Programa Mais Educação. Sobre a questão da oferta de políticas redistributivas, Frey (2000) ressalta que elas têm como objetivo o deslocamento consciente de recursos financeiros, de direitos ou de outros valores, entre as camadas sociais e grupos sociais. Esse processo político costuma ser polarizado e repleto de conflitos.

Já pensar sobre a questão das políticas de inclusão social supõe retomar o tema da igualdade e conseqüentemente o da diferença. (CURY, 2005). Para Cury, as políticas inclusivas podem ser compreendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que buscam por meio da intervenção do poder público, “aproximar os valores proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade.” (CURY, 2005, p. 14). Ou seja, as políticas universalistas não têm conseguido tratar a todos igualmente.

Para o referido autor, as políticas públicas includentes objetivam corrigir certas fragilidades contidas em uma sociedade de classes, com consideráveis graus de desigualdades sociais, bem como combater formas de discriminação que impossibilitam o acesso a igualdade de oportunidades e de condições. Isto é, essas políticas estão voltadas para uma focalização de direitos direcionados à grupos marcados por uma diferença específica. (CURY, 2005). Assim, direcionar políticas focalizadas a esses grupos possibilitaria atender especificamente quem mais necessita, compensando ou reparando certas exclusões sociais. Nas palavras de Cury (2005, p. 15),

²⁵ Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009) o uso do termo “liberdades” foi conceituado a partir da leitura de Amartya Sen, e considera a capacidade de agir conforme o próprio arbítrio tem caráter eminentemente social, pois depende de mecanismos de justiça e correção disponibilizados em um Estado de direitos.

(...) as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. (CURY, 2005, p. 15).

Neste sentido, as políticas inclusivas objetivam corrigir as lacunas deixadas pelas carências das políticas universalistas. A partir desse processo busca-se equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade (CURY, 2005). Contudo, Cury alerta que as políticas diferencialistas podem incorporar um certo risco populista.

No entanto, o papel do Estado como agente regulador das ações políticas, adquiriu legitimidade com a redemocratização brasileira, especialmente na atualização de questões pertinentes à relação entre sociedade e mercado. Para Bega (2013, submetido à publicação) essa nova função exercida pelo Estado, trouxe a emergência de novos sujeitos coletivos, traduzidos nos movimentos populares rurais, urbanos, nos movimentos culturais, no novo sindicalismo e nas formas de exercício de cidadania.

Esses movimentos têm estimulado discussões acerca da atuação do Estado, com relativa autonomia em propor políticas de ampliação de direitos de cidadania, em especial nas últimas décadas, na implementação de políticas públicas de enfrentamento à pobreza e às injustiças sociais presentes na realidade brasileira. No caso da educação, segundo o MEC (BRASIL, 2009a, p. 11) “é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares”.

Assim, para o MEC (BRASIL, 2009, p. 12) não se trata de “criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional”. E um projeto de Educação Integral, articulado a outras políticas públicas, pode constituir-se em uma ação para a proteção social das crianças, conforme previsto no Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988).

Dito de outra forma, a atual política de Educação Integral operacionalizada pelo Programa Mais Educação, orienta os estados subnacionais a considerarem a urgência das demandas sociais no diálogo com os processos escolares, articulando-os com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir atenção

integral às crianças, prioritariamente àquelas em situação de vulnerabilidade social.

Nas palavras do MEC (BRASIL, 2009, p.45) a elaboração de um projeto de Educação Integral deve considerar:

(...) os contextos de vulnerabilidade e risco social (...) reconhecer que a educação se constitui em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. (BRASIL, 2009, p.45).

Portanto, a política de Educação Integral, vem compor as políticas sociais, tanto no sentido da integração intersetorial e transversal das políticas públicas, como na redução da pobreza presente na realidade brasileira. Segundo os documentos analisados, após a CF de 1988, vários instrumentos legais foram instituídos também para assegurar a proteção integral das crianças, adolescentes e jovens, destacando-se, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90). O ECA visou garantir a esses sujeitos, a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Outro fator importante proposto nesta lei foi à responsabilização de todas as instâncias e segmentos na garantia da efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, incluindo, obviamente a escola, nesta responsabilização.

Mas, a primeira menção sobre a progressão das redes públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral, foi indicada sete anos após a CF de 1988, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9394/96). Os Artigos 34 e 87 previram a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral sob responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas. O texto legal não orienta quanto às competências do Estado e dos estados subnacionais no processo progressivo de ampliação do tempo escolar.

A política de Educação Integral ganhou mais espaço na agenda política, a partir da aprovação da Lei nº 10.172 de 2001 que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE). O documento legal direcionou a organização pedagógica para a ampliação do tempo da criança em espaços educativos, propondo para a sua realização ações intersetoriais entre as políticas públicas educacionais e sociais. O PNE (2001) indicou também, que o turno integral seria de pelo menos sete horas diárias, tornando-se uma modalidade inovadora na tentativa de minimizar a repetência escolar, com previsão de professores e funcionários em número suficiente, conforme previsto na letra da lei.

Ressalta-se, que as escolas de tempo integral no PNE de 2001, deveriam ser destinadas especialmente às crianças “das camadas sociais mais necessitadas”, “de idades menores”, “de famílias de renda mais baixa” e “quando os pais trabalham fora de casa”. Além disso, o Plano destacou que a escola teria responsabilidades sociais que extrapolariam “o simples ensinar, especialmente para crianças carentes”.

Outra ação governamental importante para a política de Educação Integral foi à implementação do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE) instituído no ano de 2007. O PDE constituiu-se em uma política, com o objetivo de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Essa política apresentou-se como um plano executivo, e também como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas estabelecidas pelo PNE (2001) por meio de regime de colaboração entre os estados subnacionais para a sua execução.

A crítica que se faz a esse respeito, é que o Programa Mais Educação surge no PDE como uma iniciativa governamental que, a partir da oferta de mais horas na escola aos estudantes de escolas com baixo IDEB, “pretende atingir metas equivalentes aos índices atingidos pela OCDE, o que conduz o sistema educacional brasileiro a engajar-se ainda mais no contexto da competitividade econômica internacional.” (BITTENCOURT; MOROSIN, 2015, p. 572).

Outro documento legal instituído pelo governo para atingir tais metas, foi à implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07), cujo objetivo era a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação pública básica. E para tal, os sistemas de ensino que fizessem a adesão ao Compromisso teriam que seguir 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes.

Dentre as diretrizes, se propõem que sejam ampliadas as possibilidades de permanência das crianças sob responsabilidade da escola para além da jornada regular, bem como a instituição de parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007). Para o desenvolvimento do Compromisso, o Governo Federal contou com o patrocínio da iniciativa privada, podendo citar: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar – Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN - Real, Banco Santander, Instituto Ethos (BITTENCOURT; MOROSIN, 2015, p. 572).

Como se pode perceber, o Governo Federal ao estabelecer parcerias com outros atores sociais passa também a responsabilizar ou atender interesses apresentados por determinados

setores da sociedade civil pela organização e gestão dos sistemas educacionais. Ou seja, a lógica instituída no PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, refere-se na transposição do modelo empresarial para a educação. Assim, um “Estado” que propõe este tipo de organização, é um estado conjugado ao modelo neoliberal que acaba por atender mais à classe dominante do que a população que mais precisa.

Quanto à questão do financiamento, nas últimas duas décadas, foram aprovados dois fundos direcionados à educação pública. Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, no ano de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁶ vigente até 2020, este último instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de educação integral associando maiores percentuais de distribuição de recursos aos sistemas de ensino que passaram a receber 25% (vinte e cinco) a mais por aluno matriculado em tempo integral.

Vale ressaltar que a discussão sobre a ampliação da jornada escolar também permanece no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/14). Após a sua aprovação pelo Congresso Nacional, o novo Plano para o decênio (2014-2024), ao tratar do tema na Meta 6, explicita a finalidade de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Em suas estratégias, remete a coordenação da ampliação progressiva da jornada à escola, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares. O fio condutor da ampliação da jornada escolar continua sendo fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos externos à escola. E, similarmente ao PNE de 2001, o atendimento continua a destinar-se às comunidades pobres ou a crianças em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino e condições de vida das crianças.

Nesta perspectiva, analisar a política de Educação Integral no contexto das políticas sociais é considerar o cenário político brasileiro, marcado por mudanças constitucionais que levaram a certas rupturas e transformações das estruturas político-administrativas ao longo das últimas décadas.

Do que foi visto até agora, ressalta-se, portanto, que o papel do Estado na implantação do Programa Mais Educação apresenta-se como indutor e regulador, articulando-os com outras

²⁶ Lei nº 11.494/07; Decreto nº 6.253/07.

políticas sociais, outras instâncias privadas e não governamentais, na perspectiva de garantir atenção integral às crianças, prioritariamente àquelas em situação de vulnerabilidade social. No entanto, ao direcionar a construção de uma rede de corresponsabilidade em torno da educação escolar, integrando-a com a educação não formal e informal, o Estado ao propor a flexibilização dos espaços escolares por meio da instituição de parcerias, vem demonstrando uma certa desresponsabilização pela educação pública, aproximando-se de vertentes neoliberais.

4.2.3 Subcategoria Escola

Ao configurar o papel da escola na proposição de um projeto de Educação Integral, o Programa Mais Educação propõe que ela seja “integral, integrada e integradora.” (BRASIL, 2010, p. 22). E como dito anteriormente, para a efetivação desse processo, a educação deve unir os sistemas: formal, informal e não formal compondo um sistema educativo integrado por meio de novas pactuações entre o Governo Federal e as organizações da sociedade, coordenadas pela escola. Ou seja, a escola é chamada a assumir novas funções sociais, sendo responsável pela articulação de acordos entre diferentes instituições para a ampliação da jornada escolar. Nas palavras do MEC (BRASIL, 2010, p. 44):

Essa é a cara da escola do século XXI com a arquitetura fluida, mutante e conectiva. Arquiteturas que alinham os pontos desconexos de nosso território, que ponham os corpos em movimentos, dando aos estudantes e a todos da escola o direito de explorar os espaços da escola e do bairro. (BRASIL, 2010, p 44).

A escola ao integrar diferentes espaços educativos, atores sociais e comunidade local procura estabelecer uma relação de aprendizagem para a vida, mediante a construção de uma “comunidade de aprendizagem.” (BRASIL, 2009a). Esse conceito diz respeito a um projeto educativo e cultural idealizado por cada escola, com a cooperação de todas as instituições parceiras para a ampliação da jornada escolar, a partir de um diagnóstico sobre as carências apresentadas. Neste contexto a escola representaria a possibilidade de romper gradativamente com a “ideia de sacrifício atrelada ao ensino formal” (BRASIL, 2009a, p. 32) e, por outro lado, de propor às crianças e adolescentes “tudo o que é alternativo ou informal em relação ao sistema escolar”.

No entanto, Cavaliere (2009) aponta que o aumento do tempo escolar pode tanto significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, enriquecendo a vida intraescolar, quanto à oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação

adequada, pode causar uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar. Ou seja, a extensão do tempo pode se transformar em um mero “atendimento”, no sentido assistencialista ou em mero “consumo”, com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado.” (CAVALIERE, 2009).

E, trazendo outra questão importante para se pensar a configuração da escola na implantação de um projeto de Educação Integral no modelo do Programa Mais Educação, pode-se pensar na gestão administrativa que a escola terá que operacionalizar para gerenciar todas as atividades educativas realizadas fora no espaço escolar (em especial por meio das parcerias), visto que as diretrizes do Programa orientam que a ampliação do tempo deva contribuir para a superação da fragmentação escolar. A própria escola no seu cotidiano é atravessada por vários processos burocráticos que muitas vezes limitam o tempo destinado ao acompanhamento do seu fazer pedagógico. Assim, além de gerenciar as atividades educativas dentro do seu próprio espaço, a escola passa também a gerenciar “outros tempos e espaços educativos” no bairro e na cidade.

No caso do Programa Mais Educação, esse entende como “espaço” todo ambiente, lugar, território. E, para o mapeamento dos espaços com possíveis potenciais educativos para a ampliação da jornada escolar, o Programa orienta que a escola mobilize “as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade.” (BRASIL, 2010, p. 9). Ainda, segundo o MEC, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie e o transforme em espaço dinâmico e ativo, dando-lhe um caráter positivo. Assim, as atividades de ampliação do tempo escolar necessitam de espaços específicos e adequados (BRASIL, 2010). Mas, por outro lado, o Programa orienta também para a reinvenção de lugares para a realização das oficinas, onde uma rua ou um quintal podem se constituir em espaços educativos. Neste contexto, o objetivo do Programa é que o espaço escolar atinja o *status* de território educativo.

Sobre esta questão, de se propor uma educação integral com base nos conceitos de “Cidades Educadoras” e “territórios educativos”, para Silva. J e Silva. K (2009, p. 718) isso significa “esquecer que em muitos bairros de cidades brasileiras, principalmente no Norte e Nordeste, o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais”. Já no caso das grandes metrópoles, os autores ressaltam que a existência de equipamentos culturais públicos e privados não significa disponibilidade de horários, pessoal de apoio, produção para o atendimento às crianças.

Ainda sobre esta questão, Cavaliere (2010) aponta que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas,

em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

Então, segundo o discurso do Programa Mais Educação a função da escola se altera, e ela é chamada a assumir novas funções sociais, passando a ser responsável pela articulação de acordos entre diferentes instituições privadas e não governamentais, constituindo-se dessa forma em uma “comunidade de aprendizagem”. Pode-se pensar que essa escola que se propõe em desenvolver uma educação integral, no sentido pleno da palavra, acaba pelas condições concretas de sua operacionalização, apenas efetivando a educação integral, no sentido de ampliação de tempo e não da integralidade do sujeito.

4.2.4 Subcategoria: Território Educativo

O conceito Território Educativo constitui-se como um conceito basilar para a proposição da Educação Integral nos sistemas públicos brasileiro. O Programa Mais Educação propõe que a política de Educação Integral passe a ser constituída por diferentes territórios educativos. O MEC (BRASIL, 2010, p. 18) conceitua território educativo como sendo:

(...) uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização. A partir desse princípio/conceito o Programa Mais Educação qualifica o território como educativo convertendo-o em território educador. (BRASIL,2010, p. 18).

No entanto, vale lembrar que ao mesmo tempo em que o Programa qualifica o território como educador e idealiza melhorar a qualidade da educação por meio da construção de uma política de Educação Integral que se apropria de diferentes territórios, ele propõe inicialmente, demarcar em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo IDEB e mais recentemente, ao atendimento às escolas com a maioria das famílias participantes do PBF afastando-se de uma proposta universal de educação integral para todas as escolas públicas brasileiras. E contraditoriamente a esse preceito legal, a política de educação integral proposta pelo MEC (BRASIL, 2009a), visa a responder ao direito à educação entre ampla gama de direitos sociais, políticos e humanos de todos os cidadãos. Ou seja, por um lado o MEC idealiza mobilizar a implementação de uma política educacional que respeite o direito à educação de todos os cidadãos, e por outro, restringe o atendimento em período integral à uma grande parcela de escolas públicas.

Outras questões importantes conectam-se ao conceito de território educativo como a

apropriação e o fazer uso do território, bem como o sentimento de habitar e de pertencer a uma localidade. Neste sentido, o Programa considera o território não apenas em sua estrutura física, mas também como lugar de relações que interfere na vida daqueles que o ocupa. Assim, segundo o MEC (BRASIL, 2010), a intensificação dos usos do território pode produzir novos vínculos, novas formas de apropriação e identidades que são fatores fundamentais tanto para a manutenção desses espaços quanto para a ampliação de seu sentido social. Esse processo de apropriação do território pelas crianças e adolescentes que passa a ser coordenado pela escola, o Programa Mais Educação chama de “requalificação pedagógica da cidade.” (BRASIL, 2010, p.47). Nesse contexto, a ideia de Território Educativo defendido pelo Programa Mais Educação, diz respeito, aos usos dos espaços presentes no bairro e na cidade, sendo o território também responsável pela formação da identidade dos sujeitos que nele habitam.

Do que pôde-se observar o conceito de território educativo conecta-se diretamente aos usos dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças por meio de parcerias com as diferentes instâncias privadas e não governamentais. Contudo os documentos analisados, não fazem menção que a maioria dos bairros e das cidades brasileiras são carentes de espaços culturais e de lazer, ou mesmo os que possuem, muitas vezes não se encontram com manutenção adequada. E ainda, há de se ressaltar a questão da mobilidade em lugares considerados como vulneráveis. Como se verá mais adiante nessa pesquisa, a escola situada na região vulnerável é a que as crianças menos circulam pelos espaços do bairro e da cidade.

4.2.5 Subcategoria: Crianças e adolescentes – Sujeitos de Direitos

Os documentos analisados colocam as crianças e os adolescentes no centro das políticas públicas, afirmando tanto a sua condição de sujeito de direitos como a prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades. Para tanto, o Programa Mais Educação ressalta a importância de se colocar o estudante no cerne de um fazer pedagógico integrado que se dá por meio de parcerias entre os agentes públicos e a sociedade civil. Neste sentido, o Programa reconhece que os estudantes são “sujeitos de vivências que, embora relacionados às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar.” (BRASIL, 2009a, p.49).

A política de Educação Integral entende então, a jornada escolar ampliada como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. E um dos instrumentos para esse desenvolvimento seria o direito das crianças e adolescentes de se moverem, de explorarem, de conhecerem, de experimentarem a cidade.

Contudo, ao mesmo tempo em que o Programa considera a formação dos estudantes em todos os âmbitos da condição humana, ele prioriza diminuir as desigualdades educacionais, adotando os seguintes critérios para a definição do público a ser atendido pela jornada ampliada:

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
 - Estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
 - Estudantes em defasagem série/idade;
 - Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
 - Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
 - Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.
- (BRASIL, 2011, p.11)

Pode-se constatar ainda, a falta de uma discussão teórica sobre conceitos importantes sobre a categoria infância na contemporaneidade (como visto no Capítulo III) como, por exemplo: crianças como sujeitos concretos e atores sociais, crianças participantes do contexto social, crianças que tenham suas vozes ouvidas e crianças como produtoras de cultura.

Na sessão seguinte, propõe-se em analisar os projetos de Educação Integral da cidade de Curitiba propostos em diferentes gestões municipais e as possíveis mudanças ocorridas em sua configuração a partir da adesão do município ao Programa Mais Educação. Esses projetos também se destinaram, historicamente, como se verá na sequência, às crianças em vulnerabilidade social.

4.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/INTEGRADA NA CIDADE DE CURITIBA

Essa sessão se propõe a contextualizar a política de Educação Integral proposta pela cidade de Curitiba. Desde a sua implantação na década de 1980, a ampliação do tempo escolar, para 7 horas ou mais, esteve associada à construção de equipamentos públicos para este fim. No entanto, como se verá a seguir, esse atendimento atualmente destina-se a uma parcela pequena de estudantes (um quinto das matrículas totais da Rede Municipal) que permanecem em diferentes espaços educativos 8 ou até 9 horas diárias, configurando-se conforme prescrito em lei, em uma política de educação integral. Outra informação importante, sobre a oferta da educação integral no município, diz respeito a organização curricular que é instituída e acompanhada pela própria SME, e ainda, todo o quadro de profissionais que sempre trabalhou nas escolas de tempo integral fazem parte do quadro permanente da PMC. Esse tempo ampliado para 8 a 9 horas, compõe o currículo formal dos estudantes da RME. Neste sentido, toda a organização pedagógica para a oferta da Educação Integral está sob responsabilidade do município, o que difere no momento, da proposta do Programa Mais Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação a partir de sua adesão ao Programa Mais Educação no ano de 2012, vem gradativamente aderindo ao discurso desse programa presente tanto em documentos institucionais em âmbitos maiores quanto mais próximo da escola, podendo mencionar o documento “ Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar” (2016, p. 19), que “considera a importância da ampliação dos territórios educativos, tendo em vista possibilidade de a escola planejar atividades no seu entorno: nas ruas, praças e bibliotecas, nos museus e teatros, entre outros”.

E ainda, referente a ampliação do tempo escolar, a partir do ano de 2009, a administração municipal iniciou um processo de ofertar Atividades Educativas Complementares (AECs) à diferentes grupos de estudantes em período contrário ao ensino regular ou após o término das aulas, não totalizando 7 horas diárias, ou seja, essas atividades, não se configuram como uma política de Educação Integral. Para o desenvolvimento das AECs, essas poderiam ser realizadas em parcerias com outras secretarias, instituições privadas e organizações não governamentais, conforme direciona a política do Programa Mais Educação. A atual gestão municipal, renomeou essas atividades complementares de Educação Integrada, como se verá na sequência, que também podem ser desenvolvidos em parcerias com outras instituições públicas ou privadas, possibilitando, segundo a SME, “a ampliação do território educativo e estabelecendo relações intersetoriais nos tempos e nos espaços, dentro e fora da escola.” (SME, 2016, p. 20). Observa-

se, neste sentido, que é o Programa de Educação Integrada que mais absorveu as diretrizes do Programa Mais Educação.

Essa breve contextualização dos programas de Educação Integral e Integrada, que serão melhor descritas a seguir, tornou-se necessária justamente para se compreender como se dá a organização da ampliação do tempo e espaço na cidade de Curitiba e como essa política altera o cotidiano das crianças e suas redes de interdependência.

4.3.1 Programas de Educação Integral – Escolas de Tempo Integral (ETIs, CEIs e UEIs)

A cidade de Curitiba possui uma história de 28 anos ininterruptos de experiências com projetos de ampliação do tempo e espaço escolar. Essa história iniciou-se a partir da década de 1980, sob o argumento político de que a ampliação do tempo escolar das crianças curitibanas, especialmente àquelas em vulnerabilidade social, melhoraria a qualidade da educação municipal²⁷.

Pode-se considerar então, que Curitiba veio ao longo do tempo, construindo e consolidando um projeto de Educação Integral na cidade. Atualmente, porém, ao fazer a adesão ao Programa Mais Educação, tem sido tensionada a se adaptar às diretrizes dessa política educacional nacional, o que tem mobilizado certas alterações na organização da ampliação do tempo e do espaço escolar proposta historicamente pela RME. Neste contexto, propõe-se a seguir uma descrição dos projetos de Educação Integral implementados na cidade de Curitiba nas diferentes gestões municipais.

a) Escolas de Tempo Integral (ETIs) – como tudo começou

FOTOGRAFIA 1 - FACHADA DAS ESCOLAS INTEGRAIS



FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/Gerência de Educação Integral (2010).

²⁷ Propostas Pedagógicas para os Centros de Educação Integral (PMC/SME/1992, 1996 e 2006).

Nas décadas de 1980 e 1990, as políticas sociais propostas pela cidade de Curitiba relacionavam-se diretamente ao planejamento urbano, por meio da criação de espaços educacionais inovadores que buscavam o atendimento integrado à infância, mediante parcerias com centros comunitários, serviços de saúde e assistência social, bem como, com redes paralelas de atividades culturais, esportivas e de lazer. (ARCO-VERDE, 2003).

É nesse cenário político que se implanta o primeiro projeto de Educação Integral na Gestão Municipal (1986 -1989) do Prefeito Roberto Requião, denominado de Escolas de Tempo Integral (ETIs). A implantação das ETIs tinha como justificativa prestar assistência às crianças, em geral, oriundas das camadas sociais menos favorecidas e diminuir os altos índices de evasão e repetência, sob o princípio da redemocratização da educação (Relatório da SME, 1989, p.5)²⁸.

Na sua gestão, Requião implantou oito ETIs, escolas com projeto arquitetônico específico, em que as crianças permaneciam 9 horas no espaço escolar e recebiam três refeições diárias, incluindo o almoço que era preparado por funcionários da própria escola. A organização curricular se dava pela distribuição das disciplinas escolares entre as 9 horas que as crianças permaneciam na escola. As ETIs passaram a partir do ano de 1992 a denominar-se de Centro de Educação Integral.

A iniciativa do governo municipal em ofertar às crianças curitibanas um projeto de ampliação do tempo escolar, insere-se em um movimento nacional maior do período (PACHECO, 2008), no qual alguns estados passaram também a ofertar escolas de tempo integral destinadas prioritariamente à proteção de crianças em risco social (pode-se citar o “Programa Centro Integrado de Educação Pública”- CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro e o “Projeto de Formação Integrada da Criança” - PROFIC no Estado de São Paulo).

Os projetos de Educação Integral dos anos de 1980 e 1990 configuravam-se a partir da construção de novos prédios escolares para a ampliação do tempo das crianças. Destaca-se nesse movimento, a arquitetura dos CIEPs, cujo material utilizado em sua construção (concreto pré-fabricado) serviu de modelo a outros Estados. Vários programas surgiram neste momento, como os “Centros Integrados de Atendimento à Criança” (CIACs) implantados pelo Presidente Fernando Collor de Melo, no ano de 1991, e os Centros Educacionais Unificados (CEU), em 2003, na cidade de São Paulo. Esses programas, lançados nessas décadas, tinham um objetivo em comum, idealizavam unir no espaço da escola, várias áreas de atendimento à criança,

²⁸ Relatório da Comissão para estudar situação das ETIs. Secretaria Municipal de educação. Departamento de Arquivo n.º 544. V. 1. Documento n.º 086, 1989, p. 5. Pesquisa realizada por ARCO-VERDE (2003) no arquivo documental da Prefeitura Municipal de Curitiba.

principalmente as voltadas à saúde, nutrição, higiene, cultura, esporte e lazer, especialmente no atendimento às crianças em vulnerabilidade social. (PACHECO, 2008).

b) Centros de Educação Integral (CEIs) e Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIAs) – projetos compoem a arquitetura da cidade na década de 1990.

No ano de 1989, com a mudança da gestão municipal, assume o governo da cidade de Curitiba, Jaime Lerner (terceira gestão à frente da Prefeitura)²⁹ que implanta vários projetos para a ampliação do tempo escolar.

FOTOGRAFIA 2 - FACHADA PROGRAMA PIÁ



FOTOGRAFIA 3 - FACHADA DE UM PROGRAMA PIÁ AMBIENTAL



FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/Gerência de Educação Integral (2010).

No início de sua gestão, Lerner implantou, o Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIAs) desenvolvido pela Secretaria da Criança, e o Programa PIÁ Ambiental desenvolvido pela Secretaria do Meio Ambiente. O Programa PIÁ atendia em contraturno crianças e adolescentes entre 7 a 17 anos, em um total de 29 unidades. Já o PIÁ Ambiental foi criado a partir dos programas Compra do Lixo e Câmbio Verde e atendia crianças e adolescentes de 4 a 12 anos de regiões periféricas da cidade com o objetivo de difundir conhecimentos relacionados às questões ambientais. Desde o ano de 2004, esses equipamentos compõem o quadro dos equipamentos educacionais da SME. Instituiu-se que cada unidade PIÁ fosse vinculada administrativamente e pedagogicamente a uma escola municipal mais próxima, alterando a nomenclatura para Unidades de Educação Integral (UEIs).

²⁹ Jaime Lerner governou a cidade de Curitiba nas Gestões: 1971 a 1974, 1979 a 1983 (como prefeito indicado no período de ditadura civil militar) e de 1989 a 1993.

O funcionamento destas UEIs se dá da seguinte forma: as crianças se deslocam da escola regular para esses espaços após o término das aulas e lá permanecem mais 4 horas. Em alguns casos esses equipamentos chegam a estar oito quadras de distância da escola em que foi vinculado.

Ainda sobre a ampliação da permanência das crianças em espaços educativos, a gestão municipal no ano de 1990 tinha como meta prioritária para a educação a transformação gradativa das escolas de tempo parcial da Rede de Ensino, em escolas de tempo integral. Assim, foi criada uma Comissão Permanente, formada por profissionais da SME e do Instituto e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), para a elaboração de uma proposta arquitetônica e pedagógica para as novas Escolas Integrais. Segue abaixo, fotografia de um CEI:

FOTOGRAFIA 4 - FACHADA CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI)



FONTE: A Autora (2015).

Nesse contexto, os CEIs faziam parte de um conjunto de ações urbanas pensadas para a cidade juntamente com parques e demais instituições sociais para o atendimento às crianças tidas como carentes e moradoras da zona periférica da cidade (PACHECO, 2008). Foram construídos 29 novos prédios ao lado de cada escola regular (Complexo I) – em um modelo de blocos pré-moldados com três pisos (denominados Complexo II), com o objetivo de oferecer, segundo argumento da política, um novo espaço para a plena realização da infância e para a conquista da cidadania, por meio da ampliação da carga horária para sete horas diárias de permanência da criança na escola. (CURITIBA, 1992).

A organização curricular para este tempo ampliado se dava por meio da divisão das áreas do conhecimento entre os dois Complexos, I e II. No Complexo I, o estudante

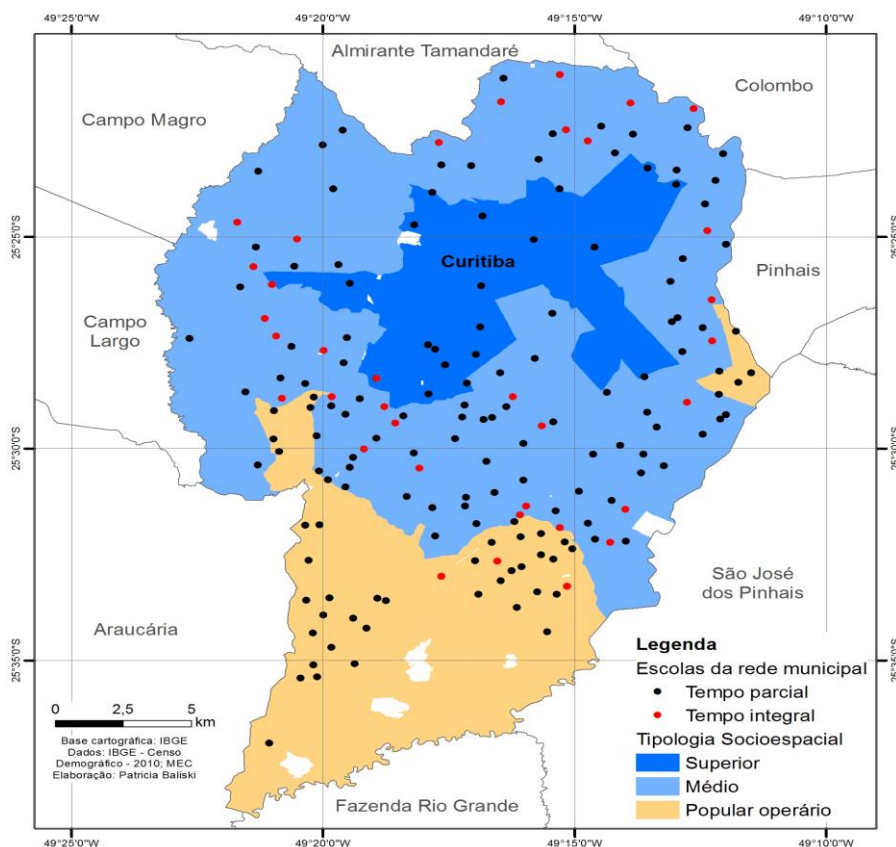
permaneceria por quatro horas em sala de aula, com atividades previstas no Currículo Básico da Secretaria Municipal de Curitiba (SME) e no Complexo II ocorreria a complementação deste currículo por meio de mais três horas de práticas educativas, distribuídas entre os três pisos: Educação Física (no primeiro piso); Educação Artística (no segundo piso); e Educação Ambiental, Cultura das Mídias e Cultura Literária (no terceiro piso que contava com três diferentes espaços).

Para a escolha das escolas que receberiam o novo prédio foi levado em consideração à disponibilidade de área livre para a sua construção no terreno da escola e também a questão de vulnerabilidade social da região e os índices de reprovação e evasão. (CURITIBA 1992; 1996). No entanto, em uma pesquisa recente realizada por Priscila Rosa de Jesus (2014) sobre oferta de educação integral na cidade de Curitiba e a distribuição das escolas de acordo com a tipologia socioespacial³⁰ da cidade de Curitiba, constatou-se que ao se passarem duas décadas desde a implantação dos CEIs, houve mudanças na configuração espacial da cidade que promoveram um deslocamento entre a oferta da educação integral e as regiões com maior vulnerabilidade social.

Do conjunto dos CEIs, atualmente apenas um encontra-se em uma região classificada como tipologia superior. Em sua maioria os CEIs situam-se principalmente na região classificada como de tipologia média, com poucas unidades na região classificada como popular operária. Já as escolas que possuem espaços de contraturno (UEI), segundo a autora, estão distribuídas nessas duas regiões, conforme indica a figura abaixo:

³⁰ Segundo Jesus (2014) a Tipologia socioespacial refere-se a uma variável construída pelo Observatório das Metrópoles a partir de informações sobre grau de escolaridade, renda e ocupação dos residentes em cada região da cidade. Indica se a região foi classificada como: superior (Região onde se localiza a parte mais nobre da cidade em questão de infraestrutura e urbanismo, com percentual mais elevado de moradores com grau de escolaridade alto, ocupação com exigência de formação superior e maior renda); Médio (Região onde a infraestrutura e urbanismo são acessíveis, mas já dão alguns indícios de precariedade, há um percentual menor de moradores com alto grau de escolaridade); Popular Operário (Região mais periférica da cidade, com problemas de infraestrutura e urbanismo, e um pequeno percentual de moradores com alta escolaridade).

FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO COM OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI) E EM TEMPO PARCIAL DE ACORDO COM A TIPOLOGIA CIDADE DE CURITIBA, 2014



FONTE: Priscila Rosa de Jesus (2014).

Assim sendo, na configuração espacial atual da cidade de Curitiba, os CEIs e as UEIs não se encontram em sua maioria nas zonas consideradas de vulnerabilidade social, conforme previsto no projeto inicial.

E quanto a organização pedagógica, atualmente os CEIs e as UEIs organizam-se pedagogicamente por meio do documento Diretrizes Curriculares Municipais (2006). Este documento considera escola de tempo integral aquela que, no seu Projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão de carga horária de quatro horas diárias, prevendo o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante, organizada em oficinas de práticas educativas. (PACHECO, 2008).

Quanto à questão do tempo ampliado, este deve ser organizado em no mínimo dois momentos: um deles destinados às atividades cotidianas (acolhimento do grupo, acompanhamento da frequência e de estudos) e o outro destinado à participação dos estudantes em diferentes espaços escolares de contraturno, onde poderão ser desenvolvidas as seguintes

práticas educativas: Movimento e Iniciação Esportiva; Artísticas; Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Acompanhamento Pedagógico e Tempo Livre. As crianças permanecem de 8 a 9 horas nesses espaços educativos, podendo-se, portanto - e seguindo os marcos legais-, classificar este projeto como de tempo integral.

Na atualidade a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por 184 escolas municipais distribuídas entre os nove Núcleos Regionais (NREs) e dessas instituições, 93 ofertam uma ou mais turmas integrais. Este número de equipamentos que ofertam Educação Integral divide-se da seguinte forma: 42 Escolas de Tempo Integral e 51 Unidades de Educação Integral.

Entre os nove NREs, o Núcleo Regional da Boa Vista é o que apresenta o maior número de escolas de tempo integral (CEIs). Mas, ao analisar o NRE que possui o maior número de equipamentos que ofertam a ampliação do tempo escolar (CEIs e UEIs) destaca-se a Regional da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) com 21 equipamentos.

Referente ao número e distribuição percentual de matrículas para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, a Rede Municipal atendia no ano de 2013, 73.817 estudantes sendo 14.261 matriculados em CEIs ou UEIs³¹, ou seja, 19,32% do total de seus estudantes. Ressalta-se que deste percentual, 14,25% estão matriculados nos CEIs e os outros 4,6% frequentavam as UEIs. Os dados demonstram que a rede municipal nos últimos 10 anos ampliou os espaços educativos que ofertam educação integral, mas ainda atende somente uma pequena parcela de estudantes em tempo integral, apesar de proporcionar este atendimento conforme relatado anteriormente, há 28 anos. A seguir se descreverá a ampliação do tempo na Rede Municipal por meio da Educação Integrada, que não se constitui em uma política de Educação Integral.

4.3.2 Educação Integrada (AECs e/ou Projetos de Contraturno)

A partir da segunda gestão municipal do Prefeito Carlos Alberto Richa (Beto Richa - Gestão 2009 a 2012)³² à frente da prefeitura de Curitiba, propôs-se ampliar o tempo escolar às demais escolas municipais por meio das Atividades Educativas Complementares (AECs). O projeto das AECs tinha como propósito ampliar a permanência dos estudantes nos espaços da

³¹ Dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento e Informações da Secretária Municipal de Educação, maio de 2013.

³² Richa havia sido prefeito da cidade de Curitiba na Gestão 2005/ a 2008.

escola, sob o mesmo argumento político de atender principalmente as crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Assim, as AECs diziam respeito às atividades extracurriculares que objetivavam contribuir para o aprofundamento das áreas do conhecimento e desenvolvimento humano, sendo organizadas de forma a ocorrer em turno contrário ao ensino regular, bem como ofertadas após o término do horário das aulas, não totalizando 7 horas diárias, isto é, não se configurando como uma política de Educação Integral. Dessa maneira, essas atividades poderiam ser oferecidas a diferentes grupos, com distintos interesses, bem como em horários alternativos.

Essa meta de ampliar a permanência dos estudantes nos espaços da escola por meio das AECs estava inscrita no documento “Plano de Governo (2009-2012)” no Eixo Estratégico Aprender em Curitiba, inserido no Programa “Qualidade da Educação”, que tinha como objetivo melhorar a qualidade de ensino da rede municipal mediante a ampliação da jornada escolar em contraturno. As AECs deveriam articular-se com os demais eixos propostos no documento: Morar, Cuidar, Viver e Trabalhar em Curitiba e estar integrado às áreas da saúde, do meio ambiente, do esporte e lazer e da cultura e da Tecnologia da Informação. Percebe-se neste sentido, a importância da intersetorialidade também no contexto das políticas municipais para a implantação das AECs na RME.

A intersetorialidade fazia parte de uma série de valores e diretrizes que deveriam acompanhar a formulação do Plano de Governo que tinha como propósito envolver todos os setores e temas tratados, quer na continuidade de programas e projetos desenvolvidos pela gestão municipal anterior ou nas novas demandas da população. Neste contexto, a intersetorialidade na ação governamental, dizia respeito “a uma exigência da moderna administração pública e uma necessidade básica para formular intervenções corretas, evitar parcialidades e paralelismo e agir com sinergia, maximizando resultados.” (CURITIBA, 2009, p. 29). Assim, para a operacionalização e acompanhamento dos programas e projetos, a gestão municipal instituiu os “Contratos de Gestão”, com vistas à qualidade, custo, prazo e responsabilidades, valendo-se da cultura de trabalho intersetorial existente na Administração Municipal.

Os “Contratos de Gestão” eram contratos firmados entre o prefeito e o dirigente de um órgão/secretaria, e diziam respeito aos principais compromissos do plano de governo nas áreas econômica, social, urbanístico-ambiental e de gestão voltados ao desenvolvimento da cidade e da sociedade. A partir desse contrato, os secretários municipais tinham que anualmente prestar conta dos resultados efetivados em cada programa e projeto contido no Plano de Governo, sob

sua responsabilidade, podendo ser penalizados com advertência, censura pública e afastamento do cargo, caso não alcançassem os resultados contratados.

No caso da Secretaria Municipal de Educação (SME), estava sob sua responsabilidade os Programas “Expansão do Atendimento Educacional”, “Qualidade da Educação”, “Comunidade Escola” e o “Bom Negócio”, O projeto das AECs era produto do Programa Qualidade da Educação, conforme citado anteriormente, sendo o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) responsável pela elaboração do projeto, logística, bem como pela organização pedagógica e pelos recursos humanos para ampliação da jornada.

Neste contexto, no início do ano de 2009, a SME por meio do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), realizou reuniões nos NREs, com as Equipes Diretivas das escolas com o intuito de mobilizar suas equipes para a proposição de projetos de AECs, conforme constante no Plano de Governo. Assim, estabeleceu-se uma nova forma para a ampliação do tempo escolar no município por intermédio das AECs, destinadas a todas as escolas municipais. Como meta prevista no Plano de Governo, a SME enfatizava que todas as escolas municipais deveriam desenvolver projetos de AECs, todavia essas atividades não teriam a obrigatoriedade de atender a todos os estudantes.

Outro fator importante a se destacar na implantação das AECs na RME foi a articulação com as demais Secretarias Municipais ou a instituição de parceria com os setores privado e não-governamental, sob aprovação e acompanhamento da SME. A instituição da intersetorialidade com outros setores, secretarias e organizações, resultou na ampliação de espaços educativos para o desenvolvimento das AECs, abrindo outras possibilidades de atividades em contraturno fora do espaço escolar. Como é o caso do Rugby, atividade esportiva, em parceria com o Curitiba Rugby Clube que atendia estudantes da RME em sua Sede Esportiva. Outro exemplo foi parceria com o Centro de Línguas ICBA que ofertava aulas de Espanhol para um grupo de estudantes também em sua instituição.

Já no que diz respeito à organização pedagógica, a SME elegeu para a proposição dos projetos as áreas de Artes, Esporte, Ciências, Cidadania e Apoio Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Os projetos das AECs poderiam ser propostos pelo professor da escola, mobilizadas pela própria SME ou por meio de parcerias com outras instituições, dentro das áreas anteriormente apresentadas. Em contrapartida, a SME ao aprovar os projetos das atividades a serem desenvolvidos pelas unidades de ensino, se responsabilizava em alguns casos, pela remuneração do professor proponente, com pagamento de horas extras ou a liberação de Regime Integral de Trabalho (RIT), assim como pelo custeio do material pedagógico, se fosse necessário.

Segundo dados institucionais³³ da Secretaria Municipal da Educação, no ano de 2009 foram atendidos 31.449 estudantes em atividades educativas complementares, no ano de 2010, foram atendidos 37.418 estudantes e em 2011, 100% das escolas municipais proporcionaram essas atividades em contraturno escolar, em média 2 horas semanais para 69 mil estudantes na forma de AECs e projetos educacionais³⁴. A partir da análise dos dados apresentados, entre os anos de 2010 e 2011, pôde-se constatar um aumento de 84% de estudantes participantes das AECs, indicando a ampliação dessa política na RME. Abaixo, segue quadro com as AECs desenvolvidas pelas escolas municipais entre os anos de 2009 e 2010:

QUADRO 7 – ATIVIDADES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES – 2009/2010

| PROJETOS DE CONTRATURNIO | |
|--|---|
| ÁREAS | ATIVIDADES |
| Arte e Cultura | Inglês, Literatura, Coral, Corpo Coreográfico, Cinema, Dança, Fanfarra, Flauta Doce, Espanhol, Ler e Pensar, Oficina de música, Identidade e Teatro. |
| Direitos Humanos e Cidadania | Defesa Civil na Educação - Conhecer para Prevenir, Grêmio, Guarda Municipal Mirim, PROERD, Em busca do 10, Laboratório de matemática e Um por todos e todos por um! |
| Esporte e Lazer | Jogos Lúdicos e Brinquedos, Jogos intelectivos, Jogos motrizes e lúdicos, Atletismo, Basquete, Beisebol, Futebol/Futsal, Rugby, Tênis, Xadrez, Voleibol, Leões do Vôlei, Olimpismo, Skate, Ginástica para todos, Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica Circense, Judô, Capoeira, Lutas e Kung Fu. |
| Meio ambiente e desenvolvimento sustentável | Horta, Escola e Sustentabilidade, Veterinário Mirim, Consumismo e os Resíduos Gerados. |
| Saúde, alimentação e prevenção | Programa Saúde na Escola - PSE, Laboratório de ciências, Exercício e Combate à Obesidade. |

FONTE: SME/ Departamento de Ensino Fundamental - 2009/2010.
Organização: A autora (2015).

O quadro acima demonstrou que nos anos de 2009 e 2010 as áreas que mais apresentaram parcerias com outras secretarias municipais, instituições privadas e ONGs foram às áreas de “Cidadania” e “Língua Estrangeira”.

Já no ano de 2011, o DEF alterou a nomenclatura das áreas para o desenvolvimento das AECs, passando a se aproximar da nomenclatura dos Macrocampos instituídos pelo Programa Mais Educação que passaram a se denominar Arte e Cultura; Direitos Humanos e Cidadania; Esporte e Lazer; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Saúde, Alimentação e Prevenção. Outro dado importante é que ano de 2012 a Administração Municipal fez adesão ao Programa Mais Educação para incremento financeiro ao atendimento em tempo integral na RME.

³³ Relatórios de Gestão. (CURITBA 2009, 2010 e 2011).

³⁴ Não estavam disponíveis as informações do ano de 2012.

No ano de 2013, com a mudança de governo municipal, o Prefeito Gustavo Fruet também propôs em seu Plano de Governo (2013 a 2016), ampliar a educação integral por meio das escolas em tempo integral, contraturno ou via expansão da carga horária dos alunos, articulada com as áreas do Esporte, Ciência e Cultura. A Gestão Municipal alterou a nomenclatura das AECs para Projetos de Contraturno.

Segundo o Relatório de Gestão (2013) a política de Educação Integral, insere-se na Dimensão Estratégica “Desenvolvimento Social”³⁵, no Programa Curitiba Mais Educação que tem como objetivo “incrementar a qualidade e a equidade da educação ofertada no Município de Curitiba. ” (CURITIBA, 2013, p.32). Chama-se a atenção para a aproximação da nomenclatura do programa da educação do município com o Programa Mais Educação. Para a operacionalização das metas previstas nos programas de governo, a PMC propôs também ações intersetoriais e a participação de todos os atores da área social, assim como a integração com as dimensões econômica, urbana e ambiental. Diante desse cenário, verifica-se que a atual Gestão Municipal também considera a intersectorialidade como um importante processo para o alcance das metas constantes em seu Plano de Governo.

E, de fato, quando se realizou entrevistas com gestores de diferentes secretarias municipais, Secretaria do Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e da Fundação Cultural (FCC), pôde-se constatar que essas secretarias ofertaram vários programas e atividades no ano de 2014, destinados ao público infantil, em especial, às crianças da RME. Os programas da SMELJ e SMMA referem-se a todos os ofertados para a cidade de Curitiba. Já as atividades e eventos ofertados pela FCC referem-se somente ao Núcleo Regional Boa Vista, onde localizam-se as escolas pesquisadas. Na sequência, seguem três quadros que demonstram um pouco esse processo de intersectorialidade entre as secretarias municipais.

QUADRO 8 – PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS / ESPORTE, LAZER E JUVENTUDE, 2014

| PROGRAMAS | PÚBLICO |
|--|--|
| JOGOS ESCOLARES DE CURITIBA, JOGOS DO 5º AO 9º ANO, ENCONTRO ESPORTIVO E JOGOS DO EJA: | Estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio matriculados nas escolas públicas e privadas, de Curitiba e Região Metropolitana, na faixa etária de 10 a 17 anos. |

(Continua)

³⁵ Segundo o documento Relatório de Gestão (2013), a Dimensão Desenvolvimento Social tem como objetivo “garantir o acesso aos direitos, visando à redução das desigualdades sociais, culturais, econômicas e territoriais e contribuir com o desenvolvimento humano que eleve a qualidade de vida, na direção de novos patamares de civilidade” (p. 32).

(Continuação)

| PROGRAMAS | PÚBLICO |
|--|--|
| JOGOS ESCOLARES PARADESPORTIVOS DE CURITIBA | (Estudantes de todas as escolas de Curitiba e Região Metropolitana. |
| PROGRAMA PASE (PROGRAMA DE ATENDIMENTO SOCIOESPORTIVO) | Crianças e adolescentes de 06 a 17 anos. |
| PROGRAMA PASE ASSOCIAÇÕES (PROGRAMA DE ATENDIMENTO SOCIOESPORTIVO) | Crianças e adolescentes de 06 a 17 anos. |
| PROGRAMA LAZER E COMUNIDADE | Escolas Municipais, Associações de Moradores, Freqüentadores e turistas da Feira do Largo da Ordem e População Curitibana. |
| PROGRAMA LINHA DO LAZER | Crianças internadas em enfermarias pediátricas de hospitais, CMEIs, CEIs e Escolas Especiais. |
| FESTIVAL DE FÉRIAS | Crianças e adolescentes: em recesso escolar. |
| PORTAL DO FUTURO | Crianças e adolescentes e comunidade |

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE, LAZER E JUVENTUDE, 2014.
Organização: A autora (2015).

QUADRO 9 – PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS/ MEIO AMBIENTE, 2014

| PROGRAMAS | PÚBLICO |
|---|--|
| PROJETO MARATONA INFANTIL E JUVENIL DA SUSTENTABILIDADE | Docentes, alunos dos 4º e 5º anos de escolas municipais e grupos de escoteiros pertencentes às bacias hidrográficas do Passaúna, Barigui, Belém, Ribeirão dos Padilha, Atuba e Iguazu e, localizados em uma das nove Administrações Regionais de Curitiba: Santa Felicidade, CIC, Bairro Novo, Boqueirão, Cajuru, Matriz, Boa Vista, Pinheirinho e Portão. |
| PROJETO RENASCENTES | Comunidade escolar, grupos s organizados das áreas de abrangência das sub-bacias de rios curitibanos em iniciativas de conservação, recuperação e revitalização dos mesmos contribuindo para a sustentabilidade ambiental. |

(Continua)

(Continuação)

| PROGRAMAS | PÚBLICO |
|-----------------------|--|
| PROJETO BOSQUE ESCOLA | Professores, pedagogos e diretores das escolas municipais que tem bosque público contíguo. |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL | Escolas Municipais, Centros de Educação Infantil (CMEI), Centros de Educação Integrais (CEIs), Comunidade-Escola, Grupos de Escoteiros, Educadores Sociais, Agentes Comunitários de Saúde e Comunidade em áreas de abrangência das sub-bacias. |

FONTE: SECRETARIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE, 2014.

Organização: A autora (2015).

QUADRO 10 – PROGRAMAS OFERTADOS PELAS SECRETARIAS MUNICIPAIS / FUNDAÇÃO CULTURAL – REGIONAL BOA VISTA, 2014.

| ATIVIDADE/CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | LINGUAGEM | PÚBLICO/LOCAL |
|---|------------------|----------------------------------|
| BREAKING | Dança | Crianças e Adolescentes – NRE/BV |
| HISTÓRIAS QUE VEM DEBAIXO DA CAMA | Teatro | Adolescentes |
| PARA ONDE VÃO OS BRINQUEDOS | Teatro | Crianças - Escolas |
| O PEQUENO E O MAR | Teatro | Crianças - Escolas |
| TERRA DOS MENINOS PELADOS | Teatro | Crianças - Escolas |
| CIRCO IRMÃOS QUEIROLO | Circo | Crianças - Escolas |
| VIOLINO (CURSO AUTOSUFICIENTE) | Música | Crianças e Adolescentes – NRE/BV |
| BREAKING | Dança | Crianças e Adolescentes – NRE/BV |
| ESPETÁCULO O SENHOR DOS TEMPORAIS | Teatro | Crianças - Escolas |
| ACONTECEU NO BRASIL ENQUANTO O ÔNIBUS NÃO VEM | Teatro | Crianças - Escolas |
| IRMÃOS ZULUS - UM CONTO AFRICANO | Teatro | Crianças - Escolas |
| O RATO | Teatro | Crianças - Escolas |
| VITAMINA | Teatro | Crianças - Escolas |
| A FARSA DO BOI | Teatro | Crianças - Escolas |
| DE VOLTA AO COMEÇO | Teatro | Crianças - Escolas |
| TÃO LONGE E TÃO PERTO | Teatro | Crianças - Escolas |

(Continua)

(Continuação)

| ATIVIDADE/CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | LINGUAGEM | PÚBLICO/LOCAL |
|--|------------------|----------------------------------|
| ATELIER/DESENHO INFANTIL | Artes Visuais | Crianças – NRE/BV |
| VIOLINO | Música | Crianças e Adolescentes – NRE/BV |
| DANÇA - BREAKING | Dança | Crianças e Adolescentes – NRE/BV |
| PINTURA INFANTIL | Artes Visuais | Crianças – Parque Baccheri |

FONTE: FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA, 2014.

Organização: A autora (2015).

Ainda segundo o Relatório de Gestão (2013), a SME implementou as seguintes ações voltadas à ampliação do tempo escolar³⁶:

- continuidade da parceria com o Programa Mais Educação que resultou no atendimento de 77 unidades escolares das 92 que ofertam educação integral na RME, atendendo aproximadamente 20 mil estudantes;

- ampliação do atendimento em tempo integral em duas escolas e uma nova unidade de educação integral.

- as atividades educativas foram organizadas em macrocampos que correspondem às práticas educativas propostas nas Diretrizes Curriculares Municipais. São eles: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Arte e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica / Econômica Criativa. Os Macrocampos no Programa Mais Educação dizem respeito à organização curricular para a ampliação do tempo escolar.

Os dados citados confirmam que a partir da adesão ao Programa Mais Educação, a RME vem se adequando ao discurso do programa, conforme já explicitado, inclusive organizando as atividades educativas em Macrocampos, seguindo a orientação da política federal.

No entanto, além dos CEIs, UEIs, essa gestão iniciou também a partir de 2013, um novo movimento de ampliação da educação integral, com a implantação de turmas integrais em

³⁶ Dados constantes no documento Relatório de Gestão – 2013.

escolas regulares com espaços ociosos, ou seja, salas disponíveis para esse atendimento. Foram implantadas até o momento, 5 turmas integrais³⁷ em escolas municipais com uma média de uma turma por período. Ressalta-se que essa adaptação dos tempos e espaços nem sempre atende à população infantil com qualidade, pois muitas vezes são improvisados refeitórios e ambientes educativos. Desta forma, os estudantes tendem a ficar mais tempo em salas de aula, por falta de espaços adequados para o desenvolvimento das Práticas Educativas.

Resumindo, toda a organização descrita, coloca a cidade de Curitiba como uma referência para o estudo de projetos de ampliação do tempo escolar quer seja por ofertar esse atendimento há quase três décadas, quer seja pelos diversos espaços educativos que tem organizado, por meio dos CEIs, UEIs e escolas com turmas integrais, com carga horária de 8 a 9 horas diárias. E ainda, a partir do ano de 2009, com a oferta de diversas atividades de contraturno (em média duas horas semanais por grupo de atividades). A PMC tem proposto para o desenvolvimento dessas atividades, ações intersetoriais com as demais secretarias municipais³⁸ e instituições privadas, processo esse que tem mobilizado a participação de crianças não só em atividades dentro do espaço da própria escola, mas também em outros espaços educativos presentes no bairro e na cidade.

A adesão da PMC ao Programa Mais Educação, também tem permitido que as crianças possam sair do espaço da escola para visitarem museus, parques, teatros, cinemas etc., visto que as diretrizes do Programa permitem utilizar recursos financeiros para este fim. Neste contexto, intencionou-se a conhecer e a mapear essa variedade de oferta de atividades em que as crianças estão sendo mobilizadas a participar em contraturno escolar. Para tanto, utilizou-se como fonte de coleta de dados os Microdados do Censo Escolar³⁹ e informações cedidas pela SME (Anexo 12). Informa-se que somente encontravam-se disponíveis dados sobre as Atividades Complementares a partir do ano de 2008. Então, o período de análise desses dados refere-se aos anos de 2008 a 2014 e das matrículas dos estudantes do Ensino Fundamental, em especial da dependência administrativa municipal.

³⁷ Dado fornecido pelo DEF / Gerência de Educação Integral – 2015.

³⁸ Secretaria do Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ), pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), pela Secretaria da Defesa Social (SMDS), pela Fundação Cultural (FCC), pela Fundação da Ação Social (FAS).

³⁹ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País. (BRASIL, 2014, p.5). Segundo o Caderno de Instruções “Censo Escolar da Educação Básica” (2014), as atividades complementares estão inseridas no campo “Dados Educacionais” e referem-se às atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório.

Ao analisar os Microdados do Censo Escolar do ano de 2014, tendo como base o município de Curitiba e tomando como referência as dependências administrativas (Estado, Município e Privado) observou-se que a rede estadual tem apresentado o maior número de turmas com a oferta de Atividades Complementares em comparação com a rede municipal e privada. A rede municipal destacou-se com maior oferta de turmas de atividades complementares nos anos de 2011 (65,4% do total de turmas) e 2014 (63,3%). A rede privada ao longo do período analisado tem diminuído a oferta de turmas, apresentando 1,8% do total de turmas no ano de 2014 (ver detalhamento no Anexo 13).

Quanto ao número de matrículas, a rede estadual também apresentou o maior percentual em relação ao total de matrículas por dependência administrativa, exceto nos anos de 2010 e 2011 em que a rede municipal expressou percentuais maiores que a rede estadual, ou seja, a dependência municipal proporcionou mais atividades complementares que o total de matrículas dos estudantes de todo o Estado. E ao tomar como objeto de análise somente as matrículas dos estudantes da dependência municipal observou-se um decréscimo no número de matrículas nos anos de 2012 a 2014 em relação ao ano de 2010. No ano de 2014, o percentual de matrículas de estudantes em Atividades Complementares representou 12% do total de matrículas da RME.

Sobre a questão da média de matrículas/turma, o ano de 2010 apresentou a maior média de matrículas por turma (28,6), nos anos posteriores, houve um declínio gradativo desse percentual, chegando em 2014 a atingir a média de 8,4 matrículas por turma. Como houve neste ano, um aumento de 274% no número de turmas em Atividades Complementares em relação à 2010 e a média de matrícula por turma diminuiu, pode-se supor o investimento da SME, tanto em ofertar turmas menores para o desenvolvimento dessas atividades, em especial aos projetos ligados à área de Acompanhamento Pedagógico (área com maior número de matrículas), quanto a preocupação da SME na melhoria da qualidade de oferta das Atividades Complementares. conforme demonstra a tabela:

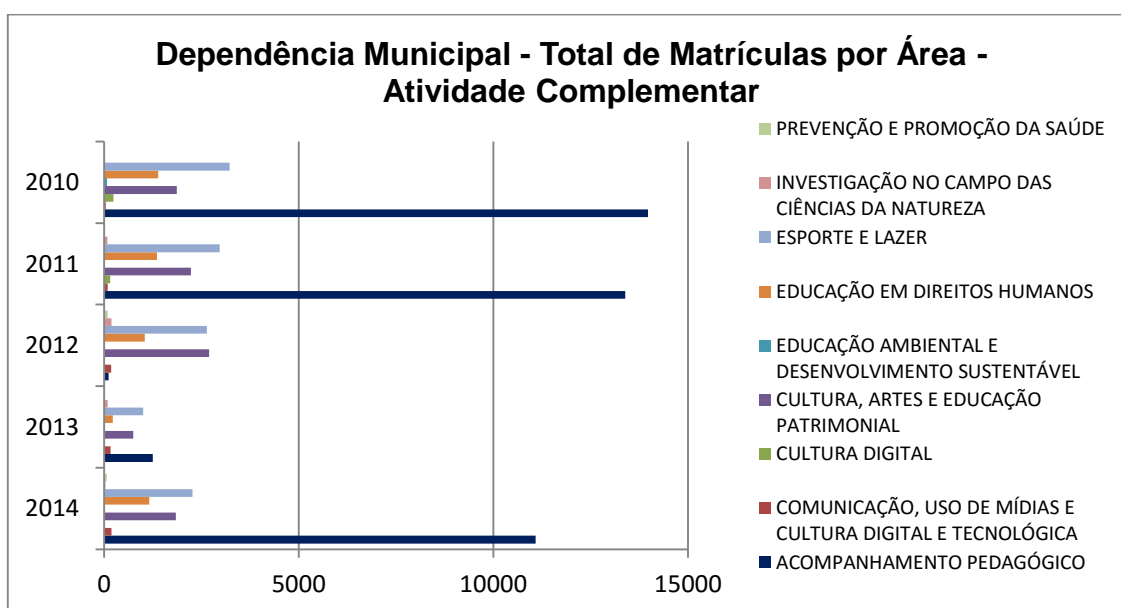
TABELA 5 - PERCENTUAL DE TURMAS EM RELAÇÃO AO ANO DE 2010

| TABELA - Percentual de Turmas em relação ao ano de 2010 | | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ATIVIDADE COMPLEMENTAR | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Totais de Turmas por Ano | 728 | 1327 | 359 | 337 | 1992 |
| Percentual de Turmas em relação a 2010 | 100% | 182% | -49% | -46% | 274% |

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.
Elaboração: Autora.

A seguir se propõe a analisar a oferta das atividades complementares, por área e tipo, desenvolvidas pela RME (período de 2010 a 2014), segundo número de matrículas em cada atividade⁴⁰. Das catorze áreas descritas pelo Censo Escolar (2014), a cidade de Curitiba nos últimos cinco anos ofertou nove áreas, sendo: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura Digital; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Prevenção e Promoção da Saúde. Ressalta-se que cada área se divide em subáreas, ou seja, em tipo de projeto. E dentre as áreas citadas, tendo como base o ano de 2014, destacou-se primeiramente o Acompanhamento Pedagógico (66,6%), seguido do Esporte e Lazer (13,6%) e da Cultura, Artes e Educação Patrimonial (11%). Vale ressaltar que nos anos de 2011 e 2012 houve uma diminuição da oferta dessas atividades pela RME, de acordo com o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – DEPENDÊNCIA MUNICIPAL – TOTAL DE MATRÍCULAS POR ÁREA / ATIVIDADE COMPLEMENTAR (2010 A 2014)



FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba.
Elaboração: A autora (2015).

Quanto à área de Acompanhamento Pedagógico chama-se a atenção para a quantidade de matrículas nesse “Macrocampo” o que pode demonstra tanto a preocupação das escolas com

⁴⁰ Com base nos dados disponibilizados pela SME, houve a necessidade de elaborar uma nova planilha inserindo os Projetos de Contraturno ofertados pela RME em cada Macrocampo, subárea e Atividade Complementar do Programa Mais Educação (Anexo 14).

a aprendizagem das crianças (até o ponto da hipervalorização das áreas de Língua Portuguesa e Matemática) quanto à preocupação com os índices das avaliações externas.

Sobre a área “Esporte e Lazer”, as atividades mais ofertadas diziam respeito ao xadrez tradicional e virtual, o voleibol, o basquetebol, o handebol, o basquetebol de rua, a natação, o tênis de campo, futebol e atletismo. Dentre essas atividades algumas são desenvolvidas em parceria com instituições privadas, como é o caso, do voleibol, um projeto desenvolvido em parceria com a empresa Leão Alimentos e Bebidas e do Banco do Brasil. Esse projeto, segundo a SME, teve início em 2008, e atualmente é desenvolvido em dez escolas municipais. As atividades são realizadas duas vezes por semana, no contraturno, com uma hora e meia de duração⁴¹.

Outra área que apresentou um número significativo de matrículas foi “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”. Os projetos que se destacaram foram o Canto Coral, Banda Fanfarra Percussão, Dança e Teatro. No ano de 2014 o projeto Banda Fanfarra atendeu um grupo de 1,2 mil estudantes das escolas municipais de Curitiba. As aulas acontecem duas vezes na semana, no período contrário ao das atividades escolares. O projeto de fanfarras acontece em 37 escolas e integra atividades de ensino de música no contraturno escolar⁴².

Quanto às demais áreas ofertadas, as matrículas ocorreram em menor número (ver detalhamento no Anexo 15). A área de “Educação em Direitos Humanos” ofertou nos anos de 2011, 2012 e 2013 projetos ligados aos temas Direitos Humanos e Ambiente Escolar. Já no ano de 2010 foram desenvolvidos projetos de Ética e Cidadania e no ano de 2014 projetos de Educação em Direitos Humanos. Já na área “Comunicação uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica” destacaram-se os projetos Jornal Escolar e Rádio Escola (em menor percentual). A SME possuiu também parceria com Instituto GRPCOM, por meio do projeto “Ler e Pensar”, que disponibiliza exemplares do jornal Gazeta do Povo semanalmente às escolas que fazem parte do projeto. O objetivo do projeto é incentivar à leitura e cidadania que por meio da mídia jornal e da educação contribui com a formação de educadores, crianças e jovens no Paraná⁴³.

Sobre a área “Cultura Digital”, foram ofertados projetos somente nos anos de 2010 e 2011. Na área “Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Prevenção”, destacaram-se os projetos de Robótica Educacional. Ressalta-se que no de 2010 não houve oferta de projetos nessa área. E no ano de 2013 também foram ofertados projetos relacionados a Laboratórios,

⁴¹ Disponível: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-leoes-do-volei-tera-reforco-em-2014/31397>. Acesso em 17/08/2015.

⁴² Disponível: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/fanfarras-e-bandas-de-escolas-municipais-se-apresentam-nesta-semana/34955>. Acesso em 17/08/2015.

⁴³ Disponível: <http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/ler-e-pensar>. Acesso em 17/08/2015.

Feiras e Projetos Científicos. Segundo a SME, o projeto de Robótica Educacional faz parte das estratégias para enriquecer e melhorar a aprendizagem dos estudantes, sendo desenvolvidos pelas escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental. No ano de 2014, três escolas municipais participaram do torneio Regional *First Lego League*, sendo que a Escola Prefeito Omar Sabbag ficou em 1º lugar. Ainda em 2014, a Escola Cel. Durival Britto e Silva também participou da etapa local e estadual da Olimpíada Brasileira de Robótica, conquistando o 1º, 2º e 3º lugar na etapa estadual⁴⁴.

Em relação à área “Prevenção e Promoção da Saúde”, foram ofertados projetos nos anos de 2011, 2012 e 2014. E, durante esses anos, a SME desenvolveu projetos ligados a temas diferenciados destacando-se os projetos sobre “Cultura da Paz e Prevenção de Violências” e também “Promoção da Alimentação Saudável”. Os projetos relacionados à área de “Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável”, foram desenvolvidos projetos somente no ano de 2010.

Quanto à questão do tempo médio por atividade semanal, no ano de 2014, os projetos da área de Cultura, Artes e Educação Patrimonial que tiveram maior percentual de tempo destinado as suas atividades, em média 13 horas semanais, em segundo lugar destacou-se a área de Esporte Lazer, 12 horas semanais, seguido da área de Comunicação uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, em média 10 horas semanais. E sobre as demais áreas, os tempos médios semanal, destinados aos projetos, permanecem abaixo ou iguais há 5 horas semanais. Sendo o caso do Acompanhamento Pedagógico que apresentou em média 2 horas semanal. Abaixo, segue tabela, com algumas áreas e projetos desenvolvidos pelas as escolas municipais, segundo a SME, no ano de 2014:

QUADRO 11 – PROJETOS DE CONTRATURNO – 2014

| PROJETOS DE CONTRATURNO - 2014 | |
|--|--|
| ÁREAS | ATIVIDADES |
| Arte e Cultura | Inglês, Literatura, Coral, Corpo Coreográfico, Cinema, Dança, Fanfarra, Flauta Doce, Espanhol, Ler e Pensar, Oficina de música, Identidade, Teatro. |
| Direitos Humanos e Cidadania | Defesa Civil na Educação - Conhecer para Prevenir, Grêmio, Guarda Municipal Mirim, PROERD, Em busca do 10, Laboratório de matemática, Um por todos e todos por um! |
| Esporte e Lazer | Jogos lúdicos e brinquedos, Jogos intelectivos, Jogos motrizes e lúdicos, Atletismo, Basquete, Beisebol, Futebol/Futsal, Rugby, Tênis, Xadrez, Voleibol, Leões do Vôlei, Olimpismo, Skate, Ginástica para todos, Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica Circense, Judô, Capoeira, Lutas, Kung Fu. |
| Meio ambiente e desenvolvimento sustentável | Horta, Escola e sustentabilidade, Veterinário mirim, Consumismo e os resíduos gerados. |
| Saúde, alimentação e prevenção | Programa Saúde na Escola - PSE, Laboratório de ciências, Exercício e combate à obesidade. |

FONTE: SME/DEF/ Gerência de Projetos-2014.
Organização: A autora (2015).

⁴⁴ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2014).

Em resumo, os dados demonstraram que a gestão municipal, voltou a investir no desenvolvimento das Atividades Complementares a partir do ano de 2014, em especial nas áreas de Arte, Esporte e Acompanhamento Pedagógico. Percebe-se que muitas atividades tiveram continuidade desde a ampliação do tempo escolar por meio das AEC's (2009) ou Projetos de Contraturnos (2014), especialmente, as ligadas às áreas de “Arte e Cultura”, “Esporte e Lazer” e “Direitos Humanos e Cidadania”. Nesse sentido, as AECs têm se destacado no atendimento aos estudantes em atividades de contraturno, apesar de não se configurar como em uma política de Educação Integral, visto que a legislação indica que as crianças permanecem de 7 horas ou mais todos os dias letivos em atividades socioeducativas.

No ano de 2014, a SME continuou a efetivar ações direcionadas à política de Educação Integral, criando uma Coordenadoria intitulada de “Educação Integral e Integrada” (CEDIN)⁴⁵, responsável em organizar e acompanhar essas Atividades Complementares, bem como outros, ligados à ampliação do tempo por meio do Programa Educação Permanente e pelas atividades socioeducativas desenvolvidas pelo Programa Comunidade Escola. Informa-se que esses Programas também não se configuram como uma política de Educação Integral.

O Programa Educação Permanente tem como objetivo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos, ou seja, ele destina-se à comunidade escolar. A Educação Permanente acontece durante a semana, após o término das aulas ou em período noturno por meio de cursos e atividades extracurriculares nas áreas de tecnologias, esporte e língua estrangeira moderna.

Segundo a SME, esses projetos visam à iniciação, qualificação, aperfeiçoamento profissional e lazer aos participantes. Ressalta-se que a comunidade paga uma mensalidade para participar desse projeto⁴⁶. Em 2014, a Educação Permanente estava presente em 58% das escolas municipais e atendeu a um público de 2422 pessoas. Dos projetos apresentados à SME, 106 tiveram aprovação para o seu desenvolvimento no espaço da escola. E dentre os esses projetos que mais se destacaram foram em primeiro lugar, o Ballet (31,5%), seguido do Futsal (20,8) e do Judô (13,2%).

Já o Programa Comunidade Escola tem como objetivo “promover as escolas municipais como espaços abertos de conhecimento e irradiação da vida da comunidade,

⁴⁵ Até o ano de 2013 os Projetos de Contraturno eram coordenados pela Gerência de Projetos do DEF. Informa-se também que a coordenação das escolas que ofertam educação integral (CEI e UEI), é realizada pela Gerência de Educação também sob responsabilidade do DEF.

⁴⁶ A SME por meio da Gerência Educação de Jovens e Adultos, gentilmente forneceu como fonte de pesquisa os projetos de Educação Permanente desenvolvidos no ano de 2014.

ampliando a diversidade das ações e o tempo de utilização das escolas” (PMC, 2011). Nesse sentido, o programa propõe que o espaço da escola se transforme em local de referência da comunidade, proporcionando à população atividades educacionais, culturais, de lazer, de profissionalização além de acesso à internet e informações sobre serviços públicos. A realização dessas atividades ocorre por meio do apoio das instituições parceiras (privada) do programa, voluntários, secretarias e órgãos municipais.

Segundo dados institucionais da PMC (Relatório de Gestão, 2012), desde a sua implantação no ano de 2005 até 2008, o Programa Comunidade Escola acumulou mais de 13 milhões de participações em 200 mil atividades socioeducativas. Entre os anos de 2009 a 2012 totalizaram-se mais de 9 milhões participações, destas a maioria foram de crianças, seguidas pelos jovens, adultos e idosos. No ano de 2012, o Programa estava presente em 100 escolas municipais. Já entre os anos de 2013 e 2014 houve uma redução de unidades escolares participantes do programa, passando para 80 unidades, ou seja, uma queda de 20% na oferta desse atendimento. Outro dado importante foi à priorização do público que passou a ser de crianças e adolescentes.

Nesse mesmo ano, a SME dando continuidade aos projetos do Programa Curitiba Mais Educação, previstos no Plano de Governo (2013/2016), efetivou segundo o documento “Relatório de Gestão (2014)”, outras ações destinadas à Educação Integral, podendo destacar:

- algumas UEs passaram a contar com o auxílio de transporte escolar⁴⁷, para o deslocamento dos estudantes das escolas para as unidades que desenvolvem as atividades referentes à educação integral;

- a implantação do Projeto da Educação Integrada que visa, com suas ações, também à formação humana, ofertado nas escolas municipais e espaços alternativos, como o Portal do Futuro, com vistas a contribuir para a garantia do direito à educação e da qualidade de ensino.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas em contraturno escolar, não são mais tratadas pela gestão municipal como “Projetos de Contraturno” e sim como “Educação Integrada”. Entretanto, o documento não especifica os projetos e o número de estudantes que foram atendidos pelo “Programa da Educação Integrada”.

Ficou claro até aqui, que a cidade de Curitiba ao longo dos anos, vem ofertando diferentes programas de ampliação do tempo escolar por meio de vários equipamentos educativos (públicos ou privados). A construção das Escolas Integrais (1980) e dos Centros de

⁴⁷ Algumas UEs encontram-se longe nas escolas que são vinculadas. Assim, havia a necessidade de transporte escolar para a segurança dos estudantes no deslocamento de uma unidade à outra, que antes era feita pelas famílias ou as crianças se deslocavam sozinhas.

Educação Integral (1990) ampliou inicialmente para 9 horas o tempo de um grupo de crianças da RME. A vinculação dos Programas PIÁ e dos ECOs às escolas municipais, nos anos de 2003 e 2009, também aumentou o número de equipamentos que passaram a compor a rede de escolas com oferta de educação integral. Quanto à questão do tempo, as crianças permanecem nesses espaços de 8 a 9 horas. Assim, esses Programas são considerados, conforme prescreve a legislação, políticas de Educação Integral. Um dado importante também foi a adesão do município ao Programa Mais Educação a partir do ano de 2012. Em entrevista, com a coordenadora do Programa Mais Educação da SME, essa relatou que atualmente todas as unidades que ofertam Educação Integral têm recebido recursos financeiros do Programa para ajudar na manutenção desses programas.

No entanto, a partir do ano de 2009, a SME lançou o Projeto das Atividades Educativas Complementares que tem mobilizado a participação das crianças em diversas atividades extracurriculares, em contraturno escolar, podendo ser ofertadas a diferentes grupos e em horários alternativos, o que não configura uma política de Educação Integral, mas sim atividades ofertadas em contraturno escolar. Lembra-se que para o desenvolvimento dessas atividades a SME instituiu parcerias tanto com instituições públicas quanto privadas. Outros projetos também compõem essa rede de atividades de extensão do tempo da criança na RME, podendo citar, a Educação Permanente ofertada no término das aulas e no período noturno e o Comunidade Escola, ofertado nos finais de semana. Pôde-se constatar que a SME tem ampliado a oferta de Programas de ampliação do tempo das crianças em diversos espaços educativos, apesar de alguns não se configurarem como Educação Integral, eles têm mobilizados inúmeras crianças a retornarem em período contrário das aulas, aos espaços das escolas ou a outros locais para realizarem diferentes atividades extracurriculares. E com a adesão do município ao Programa Mais Educação, as escolas têm podido utilizar recursos financeiros tanto para a aquisição de materiais pedagógicos e pequenos reparos físicos quanto para a participação das crianças em programas culturais tanto no bairro quanto na cidade.

Neste contexto, a sessão seguinte, analisa a partir do bairro Pilarzinho (Regional Boa Vista), um bairro com inúmeros equipamentos públicos e com escolas municipais que ofertam diferentes programas de ampliação de tempo escolar (CEI, UEI e Educação Integrada), a influência desses programas na rede de interdependência de crianças.

5. AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL URBANA: PERFIS DE ESCOLA, DE INFÂNCIA E SEUS TERRITÓRIOS

Neste capítulo realiza-se a contextualização do campo pesquisado a partir da configuração da cidade de Curitiba, da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho, tendo como base alguns indicadores socioeconômicos e educacionais. Também se demonstra a situação mais favorável da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho na configuração da cidade de Curitiba, trazendo para tal, dados de alguns outros bairros situados mais próximos da região sul da cidade. Na sequência se apresenta o Perfil de cada escola (duas escolas regulares com Projetos de Contraturno, uma escola com UEI e uma escola de tempo integral – CEI) considerando tanto as suas especificidades, o seu entorno quanto a relação de cada escola com o todo do bairro. É neste capítulo também que as próprias crianças falam sobre suas vivências, relações com pessoas e instituições. Elas expressam opiniões e provocam que se pense quais são as suas posições nas redes de interdependência criança-cidade.

5.1 CRUZANDO DADOS SOBRE A CIDADE, A REGIONAL E O BAIRRO: UM CENÁRIO MELHOR AO NORTE

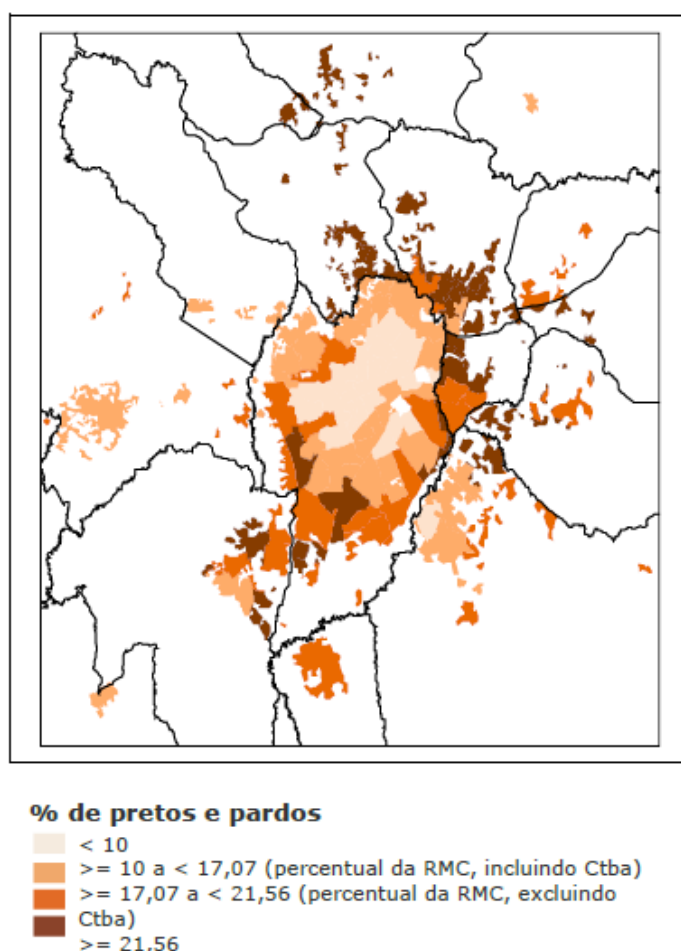
Essa seção tem como objetivo apresentar, brevemente, a configuração da cidade de Curitiba, da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho, a partir de alguns indicadores considerados importantes para se entender a estrutura do campo pesquisado. Para esta pesquisa, utilizaram-se tanto os dados divulgados pelo IBGE, a partir do Censo Demográfico (2000/2010), publicado em 2014, referente às categorias população, habitação, renda e educação, quanto os dados constantes no documento “Resultados das avaliações do SAEB e IDEB 2005-2011: contexto socioeconômico e desempenho dos estudantes da Rede Municipal”⁴⁸ (2012), organizado pela SME. Foram utilizados também como fonte de pesquisa documentos disponíveis no *site* do Instituto de Pesquisa Instituto e Planejamento Urbano de

⁴⁸ O documento “Resultados das Avaliações do SAEB e IDEB 2005 - 2011: contexto socioeconômico e desempenho dos estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba” apresenta informações sobre a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e também sobre população, habitação, renda, saúde e educação em Curitiba, sistematizadas em forma de tabelas, gráficos, figuras e textos. A fonte de informações sobre o desempenho dos estudantes são publicações do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, e a fonte de dados socioeconômicos, o Censo Demográfico 2000 e 2010 publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (PMC, 2012)

Curitiba (IPPUC), podendo-se citar os documentos “A Cidade que Queremos Regional Boa Vista” (2014), “Retratos das Regionais” (2014) e “Nosso/Bairro Pilarzinho” (2015).

A **cidade** de Curitiba concentra uma população de 1.751.907 habitantes que se divide entre 75 bairros organizados em nove regionais administrativas. Dessa população 52,3% são do sexo feminino e 47,7% do sexo masculino. Referente à composição da população, 57,46% são naturais da cidade (IBGE, 2014). Quanto à questão da raça, a soma da população que se auto declara preta (3%), amarela (1%), parda (17%) ou indígena (0%) soma 21%, o restante, 79% da população, se auto declara branca (IBGE, 2014). Obviamente, negros e brancos não habitam de forma equilibrada na cidade como se verá a seguir. Os negros habitam mais ao sul e em regiões menos nobres nos bairros, conforme indica a figura abaixo:

FIGURA 4 – PARTICIPAÇÃO DE NEGROS E PARDOS NA POPULAÇÃO RESIDENTES – IPARDES, 2005 COM BASE NO CENSO DO IBGE, 2000



FONTE: IPARDES, 2005.

Com relação à população, a **Regional** Boa Vista, no norte da cidade, é a mais populosa, correspondendo a 14,20% (248.698 habitantes) do total do Município. (CURITIBA, 2014).

Sobre a questão de raça, 81,1% declaram-se brancos e a soma da população que se auto declara preta (2,5%), amarela (1,2%), parda (14,9%) ou indígena (0,1%) é de 17,5% (idem, 2014). Ou seja, a Regional Boa Vista apresenta um percentual um pouco maior de pessoas que se auto declaram brancas comparadas com o conjunto da população da cidade. Já quando se analisa a população do **bairro** do Pilarzinho, esse apresenta 28.480 habitantes que representa 11,5%, do total dos habitantes da Regional. E referente à raça, o Pilarzinho apresentou um percentual de pessoas que se auto declaram brancas próximo ao de Curitiba. Mas, se somar o conjunto da população que se auto declara preta (3,28%), amarela (0,90%), parda (16,2%) ou indígena (0,1%) esse resultou em 20,5%, isto é, o bairro Pilarzinho apresentou um índice um pouco maior de pessoas que se auto declararam pretas e pardas em comparação aos índices da Regional. Mas, ainda assim, caso se compare a população do Pilarzinho (situada na região norte da cidade) com a população, por exemplo, do bairro da Cidade Industrial (CIC), situado na região sul, o índice de pessoas na CIC que se auto declaram pretas e pardas aumenta em 8%. (IPPUC, 2014).

Quanto à localização geográfica da **Regional** Boa Vista, essa encontra-se ao norte da cidade, fazendo divisa com os municípios da Região Metropolitana: Colombo, Pinhais e Almirante Tamandaré. A área total da Regional representa 14,3% do território de Curitiba sendo a segunda maior Regional do município em extensão territorial e a quarta (juntamente com a Matriz) com maior área verde, perfazendo 12% do total de áreas verdes da cidade. Outro dado importante da Regional é que ela possui 194 equipamentos relacionados ao meio ambiente, estando 36 destes localizados no bairro Pilarzinho. E também é a Regional que se destaca na quantidade de equipamentos considerados de grande porte, estando presentes nela: 7 parques, 3 bosques e 1 bosque de preservação.

Mas, curiosamente, embora a regional do Boqueirão e a da CIC tenham maior extensão territorial de área verde, a Regional Boa Vista é a que possui o maior número de equipamentos considerados de grande porte ofertados à população.

Em relação à composição da Regional Boa Vista, ela é dividida em 13 bairros⁴⁹. O **bairro** Pilarzinho é o terceiro bairro da Regional com maior extensão territorial, perdendo somente para os bairros Santa Cândida e Bairro Alto. (IPPUC, 2014). A seguir, a Figura 5 demonstra a localização da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho na cidade de Curitiba.

⁴⁹ Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tingui.

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA REGIONAL BOA VISTA / PILARZINHO



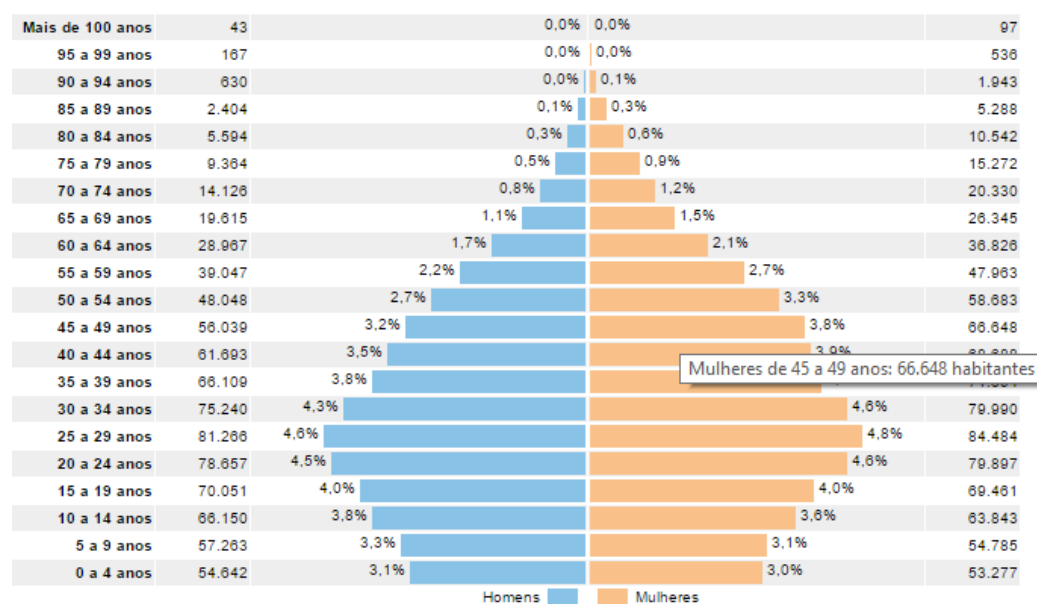
FONTE: Documento Nosso Bairro/ Pilarzinho – IPPUC (2015).

Outro aspecto observado referente à população foi que no período 2000/2010⁵⁰, houve um acréscimo na população de **Curitiba** de 10,4%, ou seja, de 164.592 habitantes. (IBGE, 2014). A **Regional** Boa Vista, nesse período, apresentou crescimento populacional semelhante ao do município. Dentre os **bairros** desta Regional que apresentaram maior crescimento demográfico, no período analisado, destacaram-se 2 bairros situados territorialmente mais ao extremo da Regional (Taboão e Atuba). Já o bairro do Pilarzinho foi o que menos apresentou variação populacional no período analisado, 2%. (IPPUC, 2014).

Já ao analisar o conjunto populacional por grupos etários, percebeu-se na **cidade** de Curitiba uma tendência de envelhecimento de sua pirâmide etária. A população de 60 anos ou mais apresentou um crescimento de 48% na última década. Quanto às faixas etárias de 0 a 3 anos, 4 a 5 anos e 6 a 14 anos, essas apresentaram um decréscimo significativo ao serem comparadas aos demais grupos populacionais, ou seja, há um estreitamento da base da sua pirâmide etária. (IBEG, 2014). Segue abaixo, figura que representa a pirâmide etária da cidade de Curitiba.

⁵⁰ IBGE (2014).

FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE
CURITIBA/PR (IBGE-2010)



FONTE: IBGE/2010.

Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=410690.
Acesso em: 19 de fev.2016.

Em relação a distribuição da população na cidade de Curitiba, dados o IPPUC (2012) revelam que os 10 bairros⁵¹ com maior percentual de idosos encontram-se próximos ao centro da cidade. O bairro Jardim Social, bairro nobre da cidade, é o que concentra o maior número de pessoas com idade acima de 60 anos, 24,82% da população, seguidos do Batel (23,73%) e Hugo Lange (22,94%). E nesses bairros concentram-se as famílias com rendas maiores, entre 10 e 20 salários mínimos. Em contrapartida, os bairros da cidade que apresentaram o maior percentual de crianças na faixa etária entre 0 a 14 anos, estão concentrados nos bairros periféricos e no sul da cidade⁵².

Já ao se comparar os grupos etários da cidade de Curitiba com os da **Regional** Boa Vista, observou-se que a pirâmide etária apresenta uma base ainda mais estreita. Esse dado revela que há mais uma população adulta do que de crianças e jovens nesta regional. No ano de 2010, 52,5% da população da Regional concentrava-se na faixa etária de 25 a 59 anos. O **bairro** Pilarzinho apresentou situação similar a da Regional.

⁵¹ Os bairros são: Batel, Hugo Lange, Centro Cívico, Bom Retiro, Seminário, Alto da XV, Juvevê, Alto da Glória e Mercês.

⁵² O conjunto dos bairros periféricos são: Lamenha Pequena, Cachoeira, São Miguel, Augusta, Cidade Industrial, Pinheirinho, Xaxim, Boqueirão, Alto Boqueirão, Uberaba e Cajuru. Os bairros concentrados no sul da cidade referem-se ao Umbará, Caximba, Sítio Cercado e Ganchinho.

Quanto à habitação, a **cidade** de Curitiba possui 635.631 domicílios⁵³ particulares e coletivos. (IBGE, 2010). Dos domicílios ocupados (90,8%), 99% possuem condições adequadas de saneamento como banheiro exclusivo no domicílio, abastecimento de água por rede geral, lixo coletado e energia elétrica. O percentual da população que possui esgotamento sanitário por rede geral de esgoto ou pluvial representa 96,8%, sendo que 3,2% utilizam como esgoto sanitário fossas rudimentares, valas, rios ou lagos e outros tipos.

Ao se comparar os percentuais da cidade relacionados ao acesso à rede de água e a coleta de lixo com os da **Regional** Boa Vista, essa apresenta um resultado que pode ser considerado universalizado. (IPPUC, 2014). Por outro lado, a **Regional** Boa Vista apresenta o pior resultado entre as Regionais, quando se refere à rede de esgoto (82,6%). No caso, do **bairro** do Pilarzinho também se pode considerar universalizado o acesso à rede de água (99,6%) e a coleta de lixo (99,9%) pelos percentuais apresentados. No que se refere à rede de esgoto, o bairro do Pilarzinho apresentou percentual abaixo da cidade e da **Regional**, 72%. Mas, embora o Pilarzinho apresente dados ruins no que se refere à rede de esgoto, só para se ter ideia de que o cenário é ainda mais complicado ao sul, o bairro Caximba, por exemplo, apresentou ainda índices mínimos de domicílios que possuem acesso a rede de esgoto, atingindo apenas de 4,4% dos domicílios. Vale lembrar que esses indicadores incidem diretamente na vida e na saúde das crianças e são considerados pelo IBGE (2014) fatores agravantes que podem levar a óbito.

Em relação à concentração da população que reside em ocupações e aglomerados subnormais⁵⁴, a **cidade** de Curitiba apresentou 9,2% da população nessa situação. A **Regional** Boa Vista apresentou um total de 81 ocupações (IPPUC, 2014) e o **bairro** Pilarzinho ocupa a quarta posição entre os bairros da **Regional** com maior quantidade de ocupações irregulares (9 ocupações).

Segundo dados do IBGE (2010) a cidade de Curitiba, quanto ao rendimento dos domicílios por classe de rendimento *per capita*, do total apresentou 42, % dos domicílios com rendimento até 3 salários mínimos (SM), ou seja, mais da metade dos domicílios possuem rendimento nessa faixa salarial. Nas faixas salariais de 3 a 5 SM encontram-se 12,7% dos domicílios, de 5 ou mais SM, 14%. E nas faixas sem rendimento encontram-se 2% e com rendimentos de até 1 SM representam 28%, do total dos domicílios por classe de rendimento.

⁵³ Segundo o Censo Demográfico 2010, os domicílios particulares permanentes são definidos como construídos “para servir exclusivamente à habitação e que, cuja finalidade é servir de moradia a uma ou mais pessoas” (IBGE, 2010).

⁵⁴ É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa. (IBGE - Censo Demográfico 2010 - Aglomerados subnormais - Informações territoriais, 2013).

E ao comparar a **Regional** Boa Vista com os dados gerais da cidade verifica-se que esta apresentou uma distribuição similar de classes de renda, ou seja, também possui uma maior concentração (46%) nas classes de renda de até 3 SM. Quanto ao rendimento percentual de pessoas que ganhavam mais de 3 a 5 SM, esse atingiu um percentual um pouco acima da cidade 14,5%. E o percentual acima de 5 SM chegou a 12%, índice abaixo do percentual da cidade. Já as classes de renda sem rendimentos e com rendimentos de até 1 SM representavam respectivamente, 1,7% e 26% da população, índices também abaixo dos apresentados pela cidade.

No **bairro** do Pilarzinho a distribuição de classes de renda também se manteve similar à do município e da regional, no que diz respeito à concentração maior de renda da população na faixa de até 3 SM. Cabe ressaltar que a Regional Boa Vista apresenta variações de classes de renda dependendo do bairro de análise, por exemplo, os bairros com maiores rendimentos médios por pessoa em idade ativa foram o São Lourenço (R\$ 2.599,60), o Bacacheri (R\$ 2.216,40) e o Tarumã (R\$ 2.100,23), todos superiores a 2 mil reais. Por outro lado, o bairro Cachoeira foi o que apresentou menor rendimento, ficando abaixo de mil reais (IPPUC, 2014). Já o bairro Pilarzinho apresentou média salarial de R\$ 1.272, 11. E ao ser comparado com o bairro que possui o maior rendimento médio por pessoa da Regional, o bairro São Lourenço, o Pilarzinho apresenta 48,9% apenas do total do rendimento médio do bairro São Lourenço.

Outro dado importante sobre a renda da população da **cidade**, diz respeito à análise do rendimento médio mensal total por gênero. Os dados demonstraram que os homens recebiam no ano de 2010, uma vez e meia, o valor médio recebido pelas mulheres, ou seja, a renda *per capita* dos homens era de R\$ 2.426,00 e das mulheres R\$ 1.607,00. Ao considerar esta questão na **Regional** Boa Vista, todos os bairros apresentaram o rendimento médio dos homens em idade ativa superior ao das mulheres. No caso do **bairro** do Pilarzinho os homens recebiam R\$ 1.647,24 e as mulheres R\$ 935,36, ou seja, as mulheres recebiam 56,8% do rendimento médio dos homens.

Sobre o campo educacional, a **cidade** de Curitiba apresentou, no período entre 2000 e 2010, diminuição de 4,2% no percentual da população que nunca havia frequentado a escola, destacando-se o aumento da frequência da população de 0 a 3 anos, que dobrou passando de 18,3% para 39,4%, e da população de 20 anos ou mais, de 39,8% para 45,5% (IBGE, 2010). Dados do mesmo Censo Demográfico indicaram que 2,1% das pessoas da cidade ainda não estão alfabetizadas. A **Regional** Boa Vista apresentou um índice abaixo da cidade referente ao número de pessoas analfabetas (1,9%). Já o conjunto das escolas do **bairro** Pilarzinho, apresentou índices maiores 2,3%.

Quanto às taxas de rendimento escolar, tanto a RME como a Regional Boa Vista no ano de 2013 possuem percentuais similares, em torno de 96% de aprovação. O conjunto das escolas do bairro Pilarzinho, neste mesmo período, apresentou índices menores, 93,6%.

Outro dado educacional importante refere-se aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Na RME o percentual de estudantes participantes do Programa atinge 19,2%. E desses, 6,2% são estudantes com baixa frequência à escola. E ao se comparar os índices da Regional Boa Vista com os da RME, essa possui um percentual menor de estudantes beneficiários do PBF (14,6%). Entretanto a Regional apresentou um percentual acima da RME quanto aos estudantes participantes do Programa com baixa frequência escolar (8,9%). (CURITIBA, 2015).

Assim, ao se analisar a configuração da cidade de Curitiba, da Regional Boa Vista e do bairro Pilarzinho, a partir dos indicadores selecionados habitação, população, renda e educação objetivou-se entender em alguns aspectos o cenário favorável da Regional Boa Vista em relação a outras regionais da cidade, justificando dessa forma, a seleção do campo pesquisa. E a partir de uma pesquisa realizada por Ferreira et al (2015, submetido à publicação)⁵⁵ também se pôde ainda constatar que a depender da localização geográfica de cada escola no bairro, no caso o Pilarzinho, as que estavam bem localizadas perto de grandes avenidas, comércios, equipamentos públicos (parques, bosques, praças, jardinetes etc.), tinham mais acesso a esses lugares e a outros mobiliários urbanos da cidade. Em contrapartida as escolas situadas mais na extremidade ou em regiões consideradas de vulnerabilidade social do bairro, o índice de participação das crianças nesses lugares apresentou uma diminuição em comparação com as escolas mais bem localizadas. E ao comparar a situação de escolas do bairro Pilarzinho com escolas situadas mais ao sul da cidade, observou-se um favorecimento do tipo de socialização das crianças residentes no Norte, pois com a maior concentração de equipamentos públicos nessa região, as crianças demonstraram fazer maior uso dos parques, bosques e museus. (FERREIRA et. al, 2015, submetido à publicação).

⁵⁵ Pesquisa intitulada “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” que foi realizada entre os anos de 2014 e 2015 na cidade de Curitiba e será melhor descrita no desenvolvimento desta dissertação.

5.2 O BAIRRO DO PILARZINHO NA REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA

Essa sessão se propõe a aproximar à lente do campo de investigação com o objetivo de analisar e caracterizar o entorno de cada escola a partir da fala das próprias crianças no bairro Pilarzinho, como o movimento de uma câmera na função zoom⁵⁶.

Para tanto, inicialmente apresenta-se a representação cartográfica do uso dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças das 4 escolas tanto na forma de arruamento (mapa com linhas marcando o deslocamento entre a casa de cada criança e os espaços visitados), quanto de contagem (em que círculos maiores e mais escuros representam maior quantidade de crianças que visitaram o local). Os dados contidos nos mapas foram extraídos das conversas com as crianças e tomou-se como ponto de referência suas moradias. Os mapas apresentam-se duas situações:

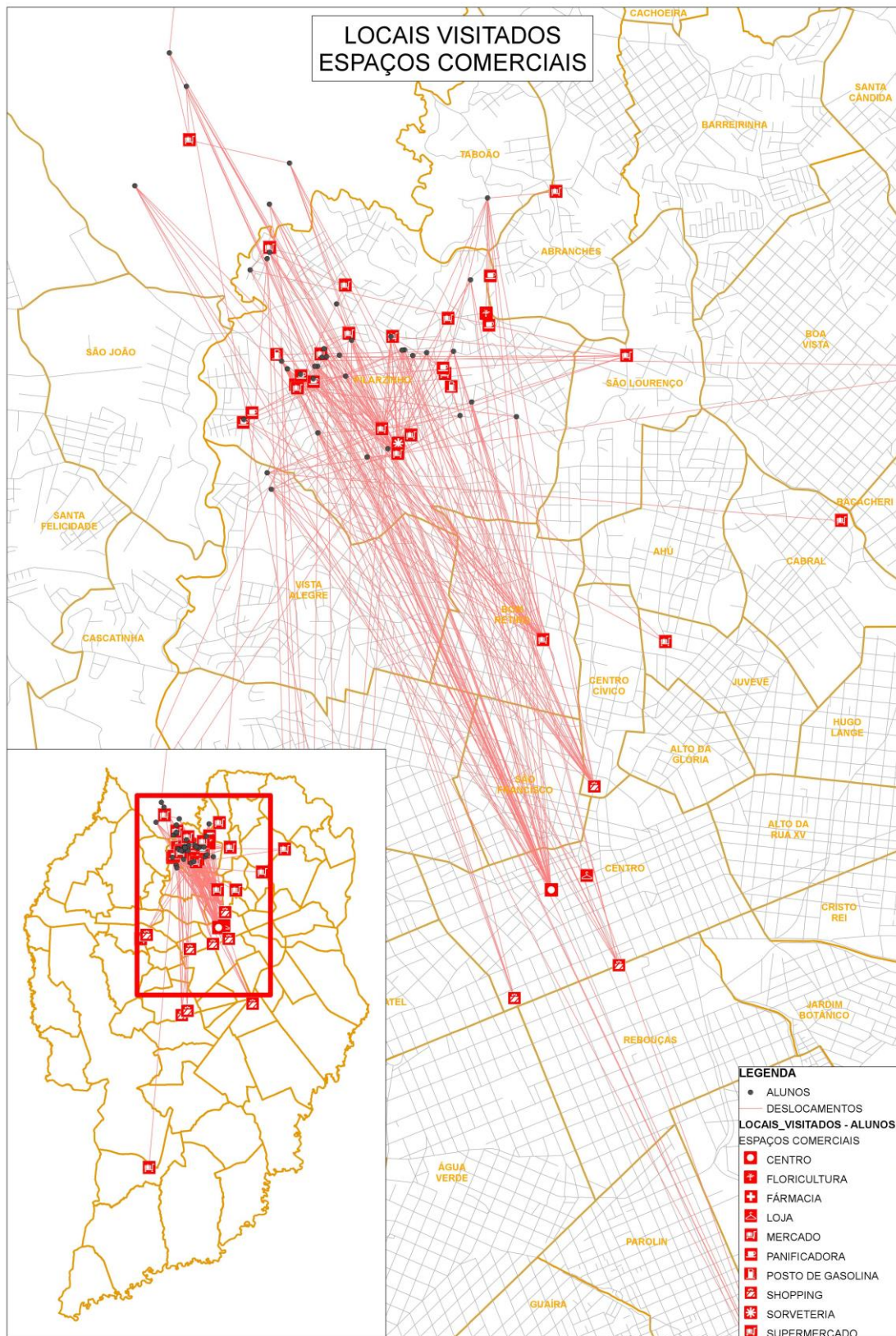
a) Os 5 primeiros mapas demonstram tais usos, por todas as crianças da pesquisa juntas, com relação a: Espaços Comerciais, Espaços de Lazer e Cultura, Espaços Religiosos e Espaços Educativos.

Das conversas com as crianças, os locais de comércio do bairro e do centro da cidade foram os espaços que mais apresentaram incidências de uso pelas crianças. E dentre esses locais destacou-se a utilização do comércio da avenida principal do Pilarzinho, que concentra uma diversidade de tipos de comércios como farmácias, lotéricas, aviários, lojas, mercados, restaurantes, açougues, panificadoras e salões de beleza.

De modo geral, as crianças relataram utilizar esses comércios acompanhadas por um responsável. No entanto, também houve uma incidência significativa de crianças que disseram frequentar o comércio próximo às suas residências (mercados, mercadinhos, bares e panificadoras), o que se poderá perceber na sequência ao se caracterizar o entorno de cada escola pesquisada. Já quanto à utilização do comércio do Centro da cidade, a maioria das crianças disseram frequentá-lo para comprar roupas, jogos eletrônicos, lanche e passear. O mapa a seguir, demonstra um pouco essa mobilidade espacial das crianças das 4 escolas nos diferentes espaços comerciais tanto do bairro quanto da cidade.

⁵⁶ Lembra-se que no Capítulo II encontra-se toda a descrição metodológica da organização da representação cartográfica que se deu por meio de conversas com 40 crianças das escolas da pesquisa.

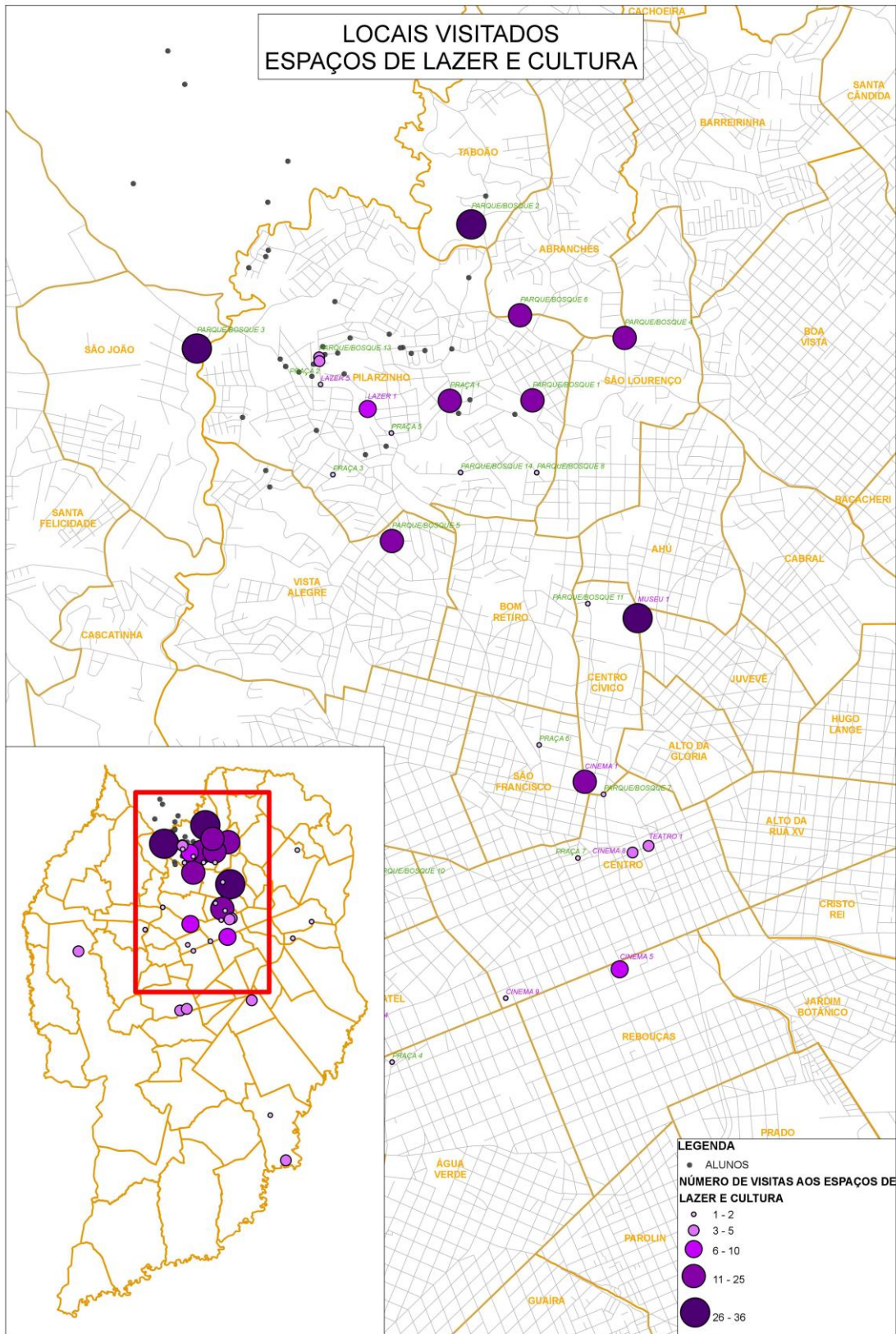
MAPA 1 - LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS COMERCIAIS/ARRUAMENTO



FORTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Com relação aos usos dos espaços de lazer e cultura (parques, bosques, praças, museus, cinemas e teatros) tanto do bairro quanto da cidade, as crianças das escolas do Pilarzinho indicaram visitar mais os parques e as praças do bairro destacando-se os Parque Tingui e Tanguá e a Praça Giovanni Graceffa, situada mais ao centro do bairro. Quanto a visitas a museus, o museu mais citado pelas crianças foi o Oscar Niemeyer. E referente à participação das crianças em visitas a teatros, houve pouca incidência de crianças que disseram frequentar. Em contrapartida, mais da metade das crianças relataram frequentar os cinemas, localizados em sua maioria em shoppings do centro da cidade de Curitiba. Segue abaixo, mapa de contagem que demonstra o número de incidências nas falas das crianças sobre frequentar esses espaços.

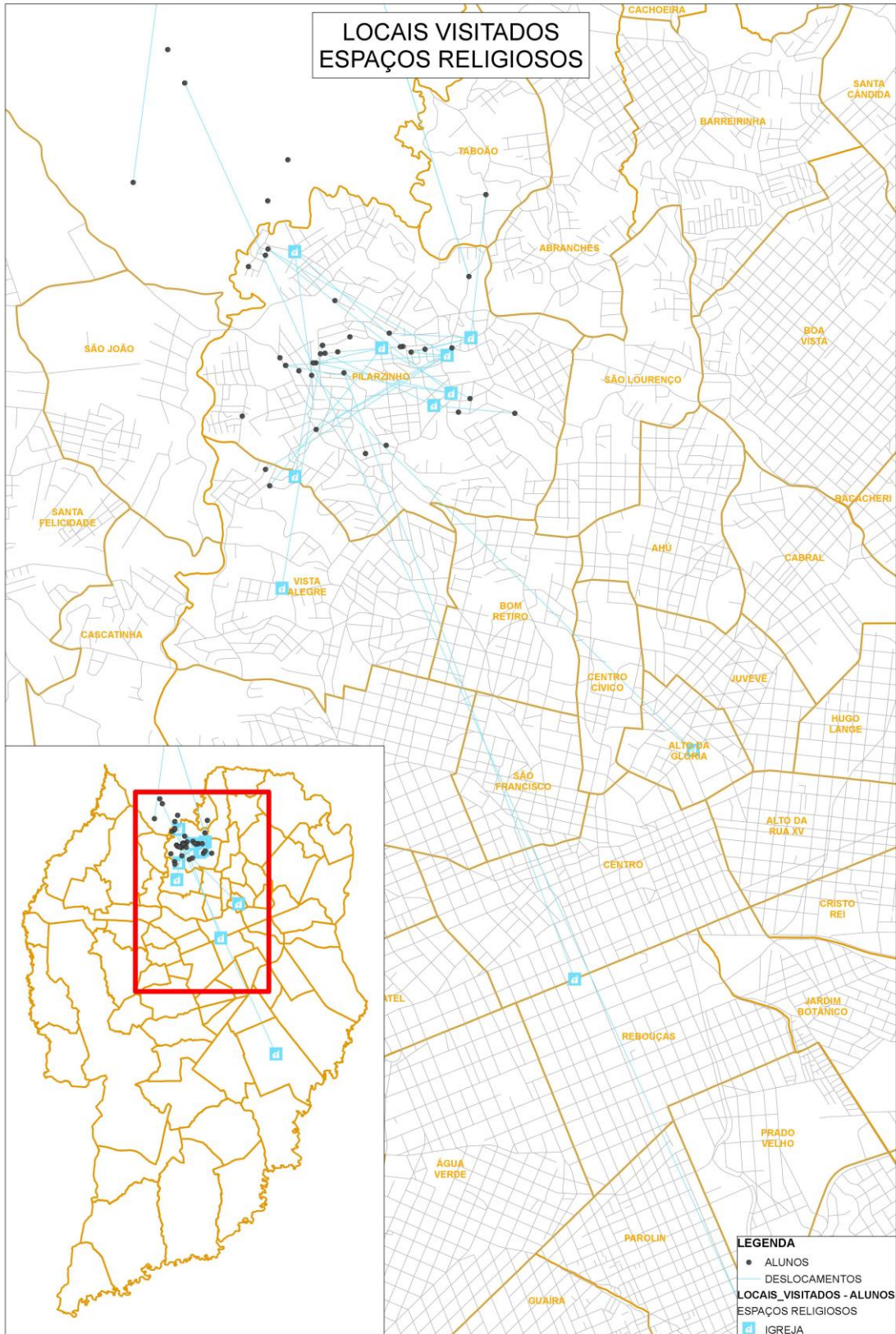
MAPA 2 - ESPAÇOS VISITADOS DE LAZER E CULTURA / CONTAGEM



FONTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Quanto ao uso dos espaços religiosos pelas crianças, no geral, elas indicaram frequentar as igrejas localizadas mais na parte central do bairro. Das religiões citadas destacaram-se em primeiro lugar a evangélica (50%), seguida da católica (30%) e em menor número a adventista e o candomblé (5%). E nessa questão houve 15% de crianças que não souberam responder sobre qual religião participavam. Com relação às atividades religiosas realizadas pelas crianças, essas se referiram a: escolinha (Escola Bíblica), célula, ensaios de músicas religiosas, catequese e novena. No entanto, ao se caracterizar na sequência, o entorno e as especificidades de cada escola, se perceberá que esses dados sofrem alterações a depender das crianças de cada escola pesquisada. Segue mapa abaixo, que indica os locais e a quantidade de crianças que frequentam os espaços religiosos do bairro.

MAPA 3 - LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS RELIGIOSOS / ARRUAMENTO

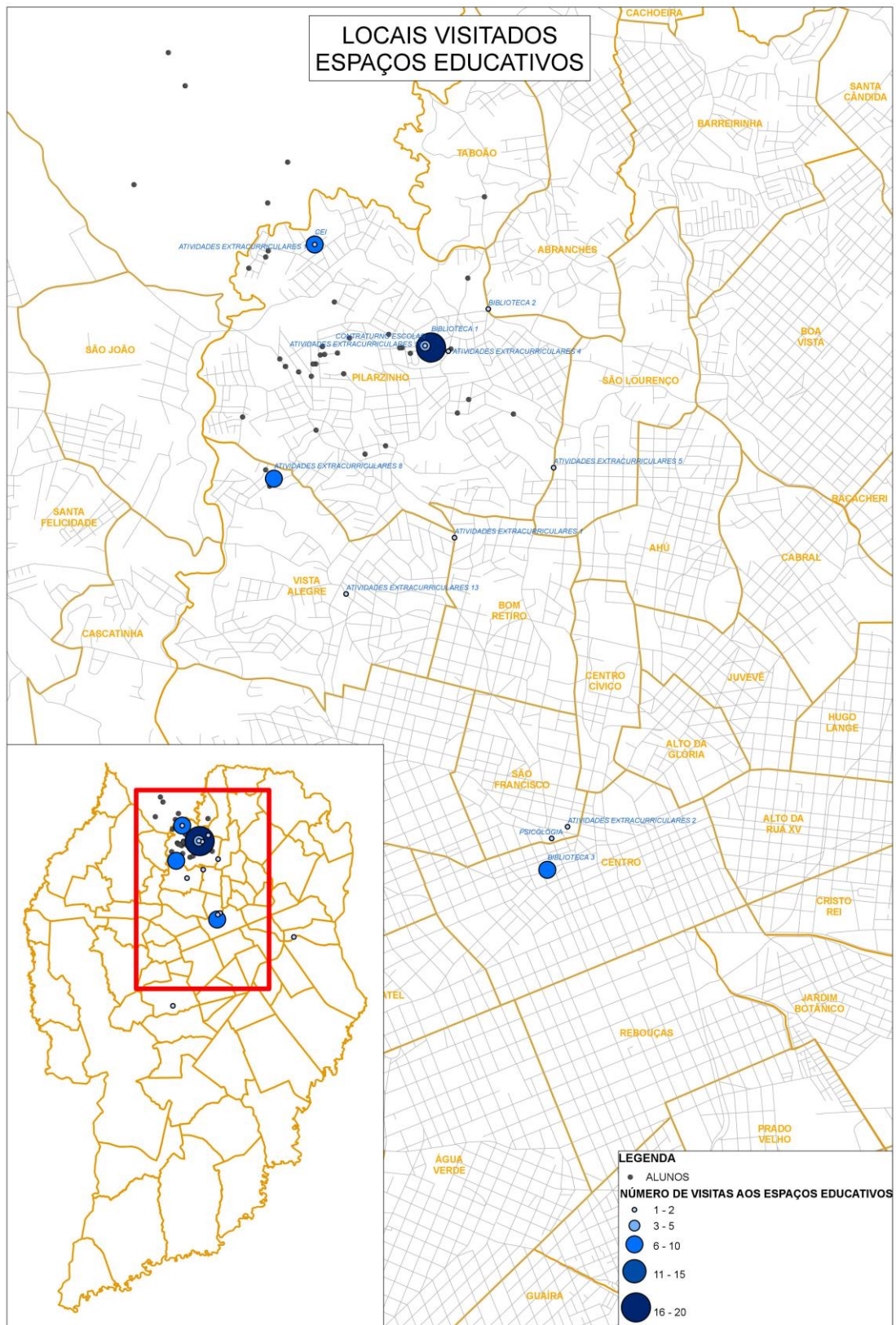


FONTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Sobre os usos dos espaços educativos pelas crianças (Atividades Extracurriculares, UEI - Contraturno Escolar, CEI, Bibliotecas e Atendimentos Especializados), pôde-se mapear tanto a quantidade de crianças que permaneciam mais tempo em ambiente escolar, caso das crianças que possuíam matrículas integrais (CEI e UEI), quanto das crianças que retornavam ao espaço da escola ou se deslocavam a determinados locais privados ou públicos da cidade para realizar alguma atividade extracurricular, em determinados dias e horários.

E chama-se a atenção para a diversidade de locais do bairro e da cidade indicados pelas crianças para a realização dessas atividades em período contrário ao escolar. As atividades extracurriculares que tiveram maior incidência foram as ligadas às áreas de esporte e arte, reforço escolar, Curso Gennius (preparatório para o ingresso no Colégio Militar) e cursos de informática. E também como se poderá ver na caracterização de cada escola, as crianças que disseram participar dessas atividades, em sua maioria, são oriundas de uma mesma escola. O mapa a seguir, demonstra um pouco esse uso do tempo das crianças das escolas pesquisadas.

MAPA 4 - LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS EDUCATIVOS/CONTAGEM



FONTE: A autora (2015).

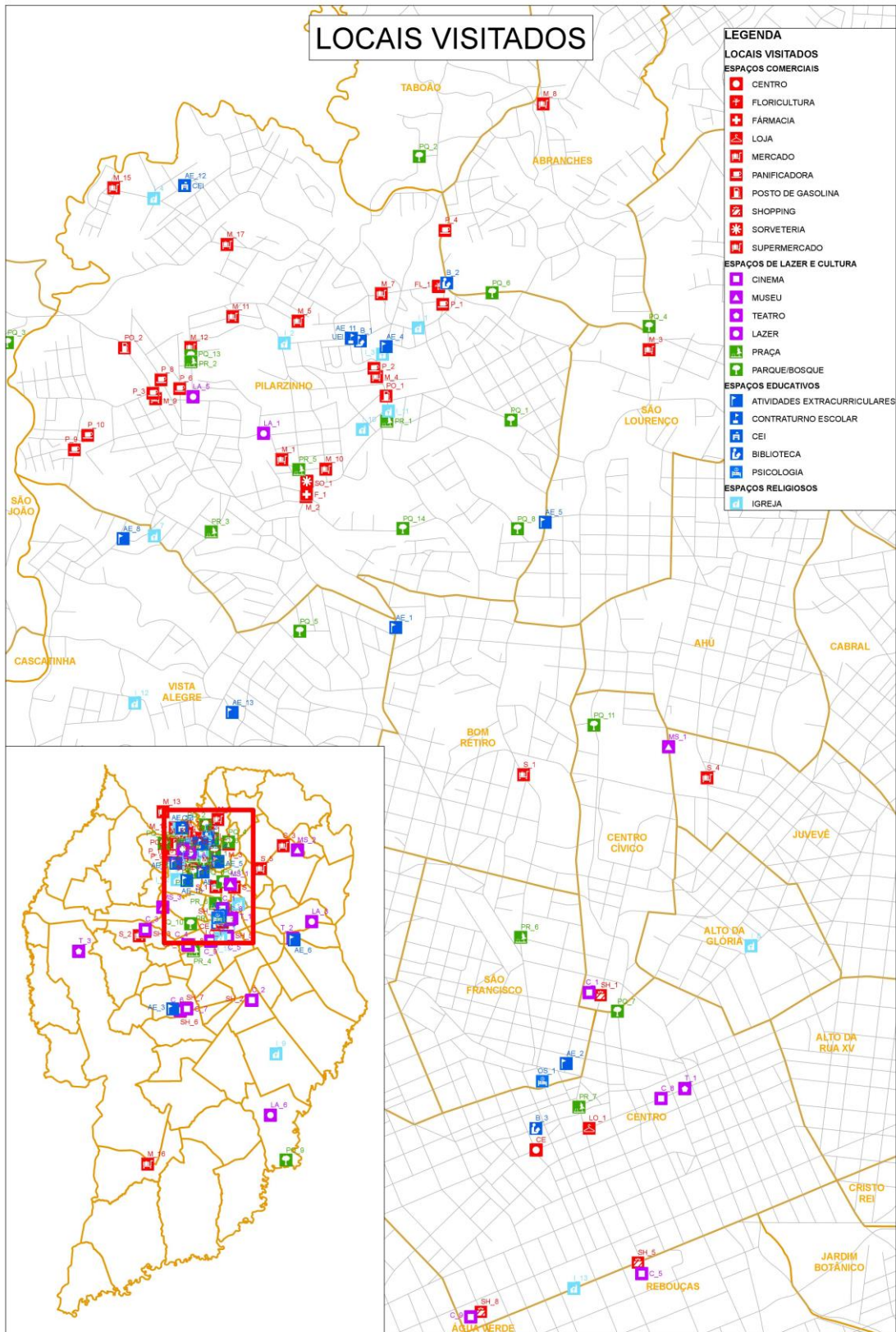
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

b) Locais visitados pelas crianças na cidade e fora dela

E para retratar, no geral, a diversidade de locais visitados pelas crianças das escolas pesquisadas, tanto no bairro quanto na cidade, elaborou-se o mapa a seguir, que resume um pouco a mobilidade espacial das crianças em território urbano. Nele é possível ver, portanto, a síntese dos outros mapas. Observa-se que, de todos estes locais visitados, a incidência maior, ainda é nos espaços comerciais, seguidos de parques.

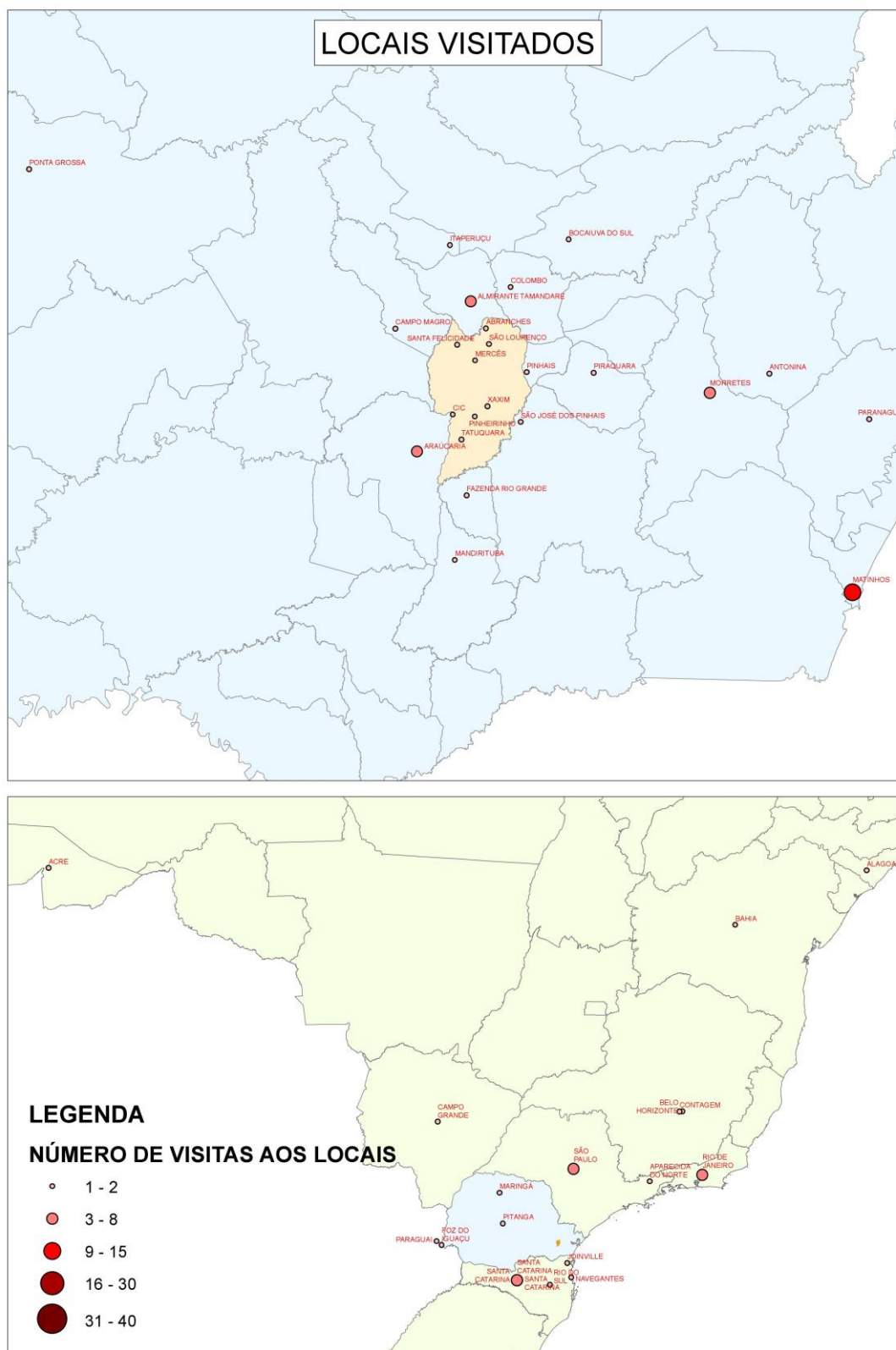
E na sequência apresenta-se também os lugares visitados pelas crianças fora do bairro Pilarzinho. Os locais que tiveram maiores incidências nas falas das crianças foram primeiramente visitas a outros bairros da cidade, seguidos da região metropolitana com destaque para as cidades de Almirante Tamandaré (que faz limite com o bairro Pilarzinho) e Araucária (localizada no limite com o extremo sul da cidade) e também foram citadas pelas crianças visitas ao litoral paranaense, em especial à cidade de Matinhos. E quanto a visitas interestaduais, os estados mais citados pelas crianças foram: Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro.

MAPA 5 - LOCAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS NO BAIRRO E NA CIDADE / ARRUAMENTO



FONTE: A autora (2015).
 Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

MAPA 6 - LOCAIS VISITADOS PELAS CRIANÇAS: BAIRROS, CIDADES E ESTADOS / ARRUAMENTO



FONTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento

Na próxima sessão se propõe a aproximar os dados analisados acima, para caracterizar o Perfil de cada escola pesquisada, considerando tanto as suas especificidades quanto a relação de cada escola com o todo do bairro.

5.3 PERFIL DAS ESCOLAS - CONSTRUINDO AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA DE CRIANÇAS NO BAIRRO PILARZINHO

Para caracterizar os Perfis de cada escola utilizaram-se diversas fontes de informações. Uma das fontes foi a pesquisa intitulada “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA et. al, 2015 submetido à publicação), realizada entre os anos de 2014 e 2015 que procurou coletar dados que pudessem dar pistas sobre os processos de socialização espacial de crianças em 14 bairros das 9 regionais da cidade de Curitiba, a partir de 1064 questionários respondidos pelos responsáveis pelas crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa pesquisa selecionou três escolas em cada bairro e analisou a relação delas com o seu entorno organizando estas três regiões de cada bairro em Perfis. No Perfil 1 a escola situava-se numa região bem localizada do bairro (próxima de comércio, grandes avenidas, acesso a ônibus e outros equipamentos importantes do bairro). Já no Perfil 3 a escola localizava-se em uma parte mais afastada do bairro (com poucos equipamentos, longe das grandes avenidas e/ou em espaços considerados regiões vulneráveis ou favelas). E no Perfil 2 a escola situava-se em uma área intermediária entre as duas situações anteriores. Posteriormente conversou-se com 54 crianças destas escolas.

Outra fonte de informação foi similar a esta acima descrita, mas, desta vez, coletando dados das 4 escolas que participariam da pesquisa no bairro Pilarzinho. Foi realizada pela autora dessa dissertação, a partir do mesmo modelo de questionário entregue aos responsáveis pelas crianças da pesquisa acima e utilizando a mesma forma de organização das escolas por Perfis (mas agora contando com 4 Perfis). Dos questionários entregues, 129 retornaram (53%). Entretanto, o que diferenciou essa pesquisa da mencionada acima, foi que os Perfis, além de mapearem os diferentes usos dos espaços pelas crianças, ainda problematizou o uso que as próprias crianças faziam desses espaços a depender do tipo de escola que frequentavam no bairro (se escola regular, escola com UEI ou CEI).

Uma terceira fonte de informação agrupou dados estatísticos obtidos por meio do IBGE, pelo Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU)⁵⁷ e também por uma pesquisa da SME que

⁵⁷ O Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) é um instrumento utilizado para análise das condições da qualidade de vida urbana das regiões metropolitanas do Brasil. O IBEU foi concebido originalmente a partir da exploração dos

analisou o entorno⁵⁸ (distanciamento máximo de 1,5 km entre a moradia do estudante e a escola) de cada escola da rede caracterizando sua população, habitação, renda e educação, obtendo tais dados a partir de todos os alunos da escola.

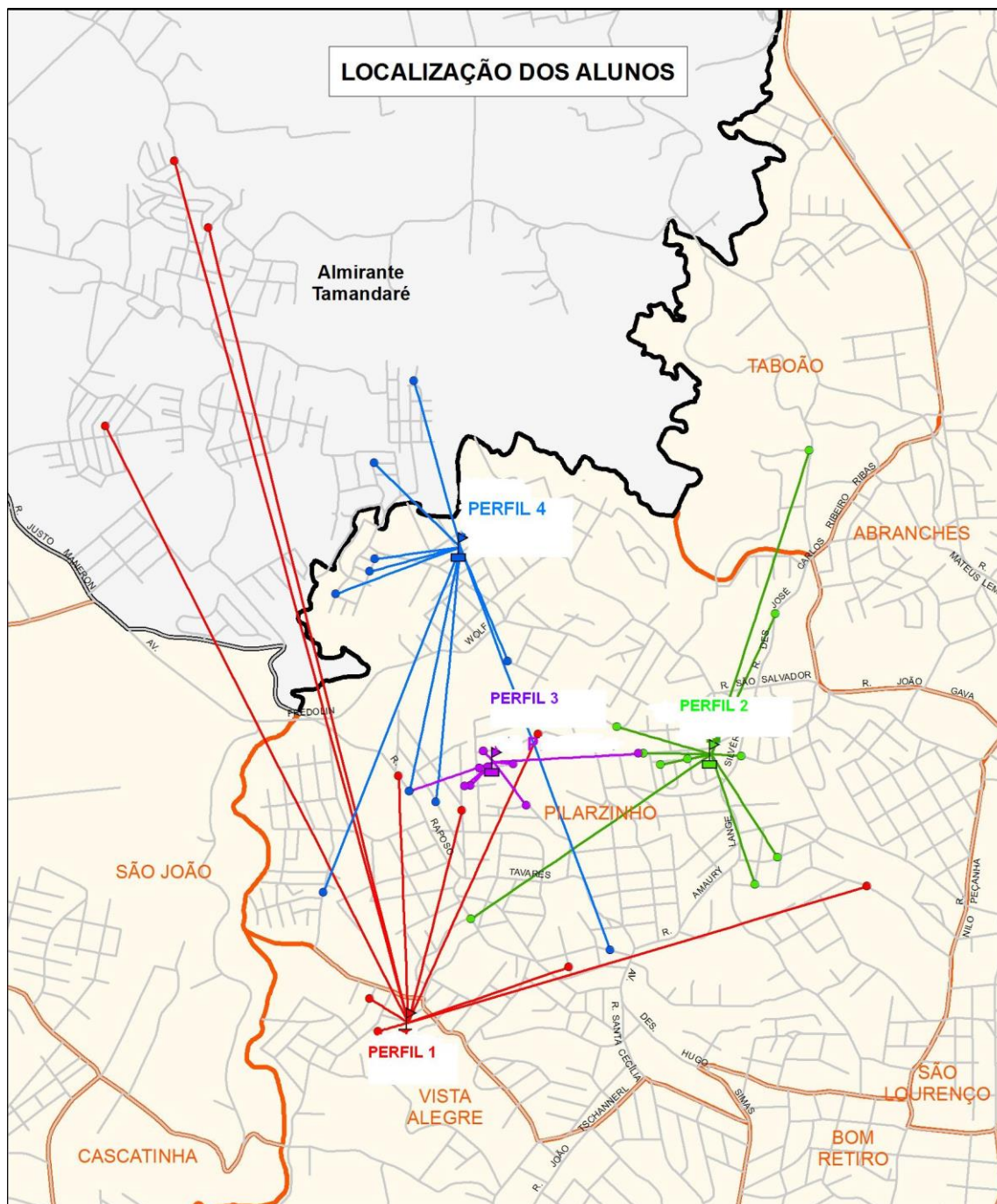
Outras informações ainda utilizadas foram: fotografias do entorno de cada escola, mapas, observação, conversas com crianças e diretores das escolas. Assim, ao aproximar a lente do campo investigado, observou-se algumas diferenças entre os dados quantitativos e qualitativos.

E ainda, é necessário lembrar que como um dos aspectos éticos resguardados na pesquisa optou-se em nomear as 4 escolas da pesquisa de Perfil 1, 2, 3 e 4, conforme descrito no Capítulo II. Segue abaixo a localização de cada escola da pesquisa já com o local de moradia de cada criança pesquisada (as linhas coloridas indicam o local de moradia de cada uma delas e a ligação com a escola em que estudam).

dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e pela pesquisa realizada anualmente pelo IBGE. Esse instrumento de análise considera atualmente 5 dimensões para essa análise: mobilidade urbana, condições ambientais urbanas, condições habitacionais urbanas, atendimento de serviços coletivos urbanos e infraestrutura urbana. E o conjunto dessas categorias compõe um índice que quanto maior, mas condição de qualidade de vida aquela região possui. “Todas essas dimensões foram definidas considerando as propriedades necessárias do urbano que podem possibilitar qualidade de vida para seus habitantes.” (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2013, p.5).

⁵⁸ O documento “Resultados das Avaliações do SAEB e IDEB 2005-2011: contexto socioeconômico e desempenho dos estudantes da Rede Municipal” (2012) apresenta tanto informações educacionais quanto informações sobre população, habitação, renda, saúde em Curitiba, comparando esses dados com cada Regional e com o entorno de cada escola. Para a caracterização da delimitação do entorno da escola a SME utilizou como critérios os mesmos do georreferenciamento das matrículas da RME: distanciamento máximo de 1,5 km entre a moradia do estudante e a escola, e inexistência de barreiras físicas e naturais como rodovias, ferrovias, rios, parques, bosques, entre outros. (CURITIBA, 2012).

MAPA 7 - LOCALIZAÇÃO DOS PERFIS E DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2015).

Organização: IPPUC/ Setor de Geoprocessamento.

5.3.1 Perfil 1

A escola do Perfil 1 situa-se no limite entre o bairro Pilarzinho e o bairro Vista Alegre. E por estar localizada entre os limites dos bairros, geograficamente pertence a Regional de

Santa Felicidade. Mas, como mencionado anteriormente, as crianças que frequentam essa escola são em sua maioria oriundas do bairro do Pilarzinho e fazem uso dos equipamentos públicos inseridos neste bairro e não nos do Vista Alegre. Assim, optou-se pela sua inserção no campo da pesquisa.

O entorno da escola do Perfil 1 apresenta ruas movimentadas com comércio (conjunto comerciais, panificadoras, restaurantes, floriculturas, igrejas, escolas de natação e tênis, consultórios médicos, empresas etc.) e acesso fácil a ônibus, conforme se pode ver em algumas fotografias selecionadas abaixo:

FOTOGRAFIA 5 - COMÉRCIO



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 6 - AVENIDA



FONTE: A autora (2015).

Sobre os dados dos moradores do entorno do Perfil 1, o número de habitantes por domicílio é de 3,2 habitantes, igual ao das escolas dos Perfis 3 e 4 (como se verá posteriormente). O tipo de moradia no entorno da escola é, em 99% dos casos, de casas e 1% de apartamentos. Em sua maioria, a população do entorno da escola se auto declara branca (82%). E ao se considerar a soma da população que se auto declara parda (14%), preta (3%) e amarela (1%), é de 18%. (IBGE, 2010). Mais à frente se verá que este dado é bem diferente dos dados do Perfil 3. Vale ressaltar que não houve a indicação de pessoas do entorno das escolas pesquisadas que se auto declararam indígenas.

Ainda sobre os domicílios, o Perfil 1 apresentou os dados semelhantes aos da Regional Boa Vista como um todo, no que se refere às condições já universalizadas de saneamento. No entanto, o entorno da escola do Perfil 1 também possui um percentual relativamente alto da população que ainda não têm acesso ao esgotamento sanitário por rede geral de esgoto (5,3%). (CURITIBA, 2012). Outro dado interessante observado sobre os domicílios, foi que dentre os

perfis selecionados neste estudo, o Perfil 1 apresentou o menor crescimento (15%) populacional (IBGE, 2010), conforme pode-se comparar na tabela abaixo.

TABELA 6 - CRESCIMENTO DOMICÍLIOS – 2010

| TABELA CRESCIMENTO DOMICÍLIOS - 2010 | |
|--------------------------------------|-------------|
| ESCOLAS | CRESCIMENTO |
| PERFIL 1 | 15% |
| PERFIL 2 | 39% |
| PERFIL 3 | 89% |
| PERFIL 4 | 32% |

FONTE: IBGE/CENSO DEMOGRÁFICO - 2010/ SME - Departamento de Planejamento e Informações.
Organização: A autora (2015).

Diante desse cenário, considera-se nessa análise, o fato de que essa escola se localiza numa parte mais antiga do bairro e, portanto, mais consolidada. Outra questão que se associa a essa situação é a condição de moradia da população do entorno da escola, que no caso do Perfil 1, apresentou 77% de moradias próprias ou em quitação, 17,40% de moradias alugadas e 5,80% cedidas. (CURITIBA, 2012). E ao se comparar a situação de moradia do Perfil 1, com os demais perfis, esse encontra-se em uma situação mais favorável (como se verá mais adiante, na Tabela 10).

Com relação aos índices do IBEU, índice que avalia a qualidade das propriedades urbanas (mobilidade, condições ambientais, condições habitacionais, atendimento de serviços coletivos e infraestrutura) que possibilitam qualidade de vida para seus habitantes, o Perfil 1 diferencia-se dos demais perfis, apresentando um índice para cima, de 0,89. Vale lembrar que o Perfil 1 situa-se no bairro Vista Alegre mais próximo ao centro da cidade. Já os Perfis 2, 3 e 4 (situados no Pilarzinho) apresentaram um índice igual a 0,84. Assim pode-se considerar que o Perfil 1 possui melhores condições de infraestrutura urbana se comparado ao demais perfis.

Quanto à renda domiciliar *per capita* média das famílias do entorno das escolas da pesquisa, de modo geral, a faixa salarial na qual mais famílias se encontram é a faixa de 1 a 5 salários. Já as famílias que se encontram na faixa de até 1/2 SM representam uma média de 9% do total das famílias do entorno das escolas. Esse índice aumenta no Perfil 3, como se verá também mais à frente. Entretanto, quando se analisa em quais das 4 escolas há uma incidência maior de famílias que ganham mais de 5 SM, as escolas dos Perfil 1 (11%) e Perfis 2 (13%) é que aparecem nessa situação. (CURITIBA, 2012). E ao se comparar a renda domiciliar *per capita* média das famílias, o Perfil 1 ocupa a segunda posição entre os perfis, chegando o maior

salário das famílias do entorno da escola (R\$ 1.800,78) a ser 2 vezes a mais do que o menor salário (R\$ 594,86), como se poderá verificar na Tabela 7. Referente ao percentual de famílias do entorno do Perfil 1 que recebem até 1/2 SM, esse representa 8%. Esse percentual também foi apresentado pelo Perfil 4. E como se verá a seguir, os Perfis 2 e 3 apresentam um maior número de famílias nessa situação.

Mas, embora tenha aparecido maior incidência de famílias ganhando mais de 5 SM no entorno do Perfil 1, em conversa com as crianças, essas demonstraram que seus responsáveis trabalham, de modo geral, em profissões relacionadas à classe popular. As profissões citadas pelas crianças para os homens foram: serralheiro, mecânico, policial. E também foi citada a profissão de advogado. Já para as mulheres foram citadas as seguintes profissões: vendedora de cosméticos, balconista, doméstica e manicure.

E ainda outro dado para compor a situação econômica das famílias, a pesquisa realizada no bairro Pilarzinho nas 4 escolas a partir dos questionários respondidos, referente a renda bruta total por família, o Perfil 1 não indicou nenhuma família que recebia até 1 salário mínimo. No entanto, constatou que o Perfil 1 se destacava dos demais perfis na indicação de famílias que recebiam mais de 6 salários mínimos (8%).

Sobre a escolaridade dos responsáveis pelas crianças do Perfil 1, a partir da pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas pode-se verificar que 40% dos homens indicaram possuir o Ensino Médio. Já as mulheres apresentaram um índice menor de escolaridade que os homens, nesse nível de ensino, 26%. Em contrapartida são as mulheres que responderam possuir mais o nível superior (incompleto ou concluído), 22%. O percentual dos homens que indicaram ter nível superior (incompleto ou concluído) representou 14%. Vale lembrar que apesar das mulheres representarem um índice maior no nível superior em comparação aos homens, ainda elas têm menor rendimento. E dentre os perfis, é o Perfil 1 que indicou ter mais responsáveis pelas crianças com nível superior. No nível de Pós-graduação tanto homens como mulheres representaram 2% dos responsáveis. O Perfil 1 também indicou possuir 2% dos homens analfabetos.

Referente ao campo educacional, os Perfis 1 e 2 apresentaram índices menores quanto a taxa de analfabetismo (1,6%) se comparados aos percentuais de Curitiba (2,9%) e da Regional Boa Vista (1,9%). Já nos Perfis 3 e 4, como se verá adiante, os percentuais são maiores. Quanto às taxas de rendimento escolar, o Perfil 1 no ano de 2013, apresentou percentuais, em torno de 95% de aprovação. (CURITIBA, 2015). E dentre os perfis, é um dos que apresentou maiores taxas de reprovação nesse período, perdendo somente para o Perfil 3.

Outro dado importante para esta pesquisa refere-se ao percentual de crianças beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) das escolas pesquisadas. Como dito anteriormente, o recebimento da verba do Programa Mais Educação, passou a partir do ano de 2014 (IPEA, 2014) a ser vinculada a um percentual de crianças das escolas participantes (50%) do PBF. E dentre os perfis, foi o Perfil 1 o que menos apresentou crianças participantes do PBF (8,6%), sendo que destas crianças nenhuma possuía baixa frequência escolar.

E quanto a utilização dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças, a pesquisa realizada em bairros das 9 regionais da cidade, intitulada “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA et al, 2015, submetido à publicação), demonstrou que as crianças das escolas do Perfil 1 dos 14 bairros, são as que mais vão a parques, em detrimento das do Perfil 2 e 3, tanto com a família quanto com a escola. Verificou-se também que crianças de escolas situadas na parte norte da cidade, como Pilarzinho e outros bairros centrais, são as que mais vão a parques do próprio bairro (até pela grande oferta que existe nestas regiões da cidade). Sobre o uso das praças da cidade, de modo geral, as crianças do Perfil 1 desta pesquisa também foram as que mais disseram utilizá-las.

Nesta pesquisa ficou claro também que, de modo geral, crianças das escolas do Perfil 1 frequentam mais espaços culturais do bairro (bibliotecas, teatros, casa da leitura etc.) e também outros espaços da cidade, como museus, shoppings, cinemas etc. (FERREIRA et al, 2015, submetido à publicação). E esse cenário também se manteve na pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, a partir de questionários respondidos pelos responsáveis pelas crianças.

Vale ainda lembrar que ao conversar com as crianças dos 4 Perfis, sobre os espaços do bairro e da cidade, elas relataram, de modo geral, em primeiro lugar frequentar o comércio do bairro e em segundo lugar os parques. No entorno do Perfil 1 concentram-se alguns equipamentos públicos importantes do bairro, podendo-se citar: praças, jardinetes, parques e bosques. No entanto, apesar das crianças estarem tão próximas de uma grande quantidade de espaços verdes, ainda o comércio é o primeiro lugar a que elas frequentam. Segue abaixo, algumas fotografias desses espaços públicos:

FOTOGRAFIA 7 - BOSQUE ALEMÃO



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 8 - BOSQUE VISTA ALEGRE



FONTE: A autora (2015).

Assim, o que diferencia os Perfis nos usos desses espaços é a diversidade de locais frequentados pelas crianças. No caso do comércio, enquanto as crianças dos Perfis 1 e 2, disseram frequentar uma variedade de locais como hipermercados, mercados, panificadoras, sorveterias, floriculturas, dentro e fora do bairro, as crianças dos Perfis 3 e 4 disseram frequentar mais os locais de comércio perto de sua moradia. Esse contraste pode ser visto na fala do Fábio, uma criança do Perfil 2 e na fala da Sueli, uma criança do Perfil 3:

O que eu mais uso é o Condor para fazer compras. Às vezes nós vamos comprar carne no Dom Bigu que é perto da mercearia que é muito caro. Vamos ao Mercadorama, no Tissi. (FÁBIO, 10 anos, Perfil 2, 2014).

Sim... tem esse mercadinho aqui... (apontou a direção com a mão) é o Martins. Tem o mercado lá de baixo e o lá de cima. O de cima é o Compre Bem. E lá de baixo é seu Pedro. (SUELI, 8 anos, Perfil 3, 2014).

Em contrapartida, foram as crianças dos Perfis 3 e 4 que mais indicaram frequentar os parques do bairro destacando-se os parques Tingui e Tanguá. Mas, quando se analisa a diversidade de parques frequentados pelas crianças tanto no bairro quanto na cidade são as crianças do Perfil 1 e 2 que se destacam nos usos. Os parques citados por esses Perfis foram: Barigui, Zoológico, Jardim Botânico, São Lourenço, Pedreira Paulo Leminski, Ópera de Arame, Bosque Alemão e Passeio Público.

Quanto ao uso de bibliotecas do bairro e da cidade foram as crianças do Perfil 1 as que menos disseram frequentar. E um dado importante é o de que essa escola ainda não possui biblioteca escolar. Já em relação ao uso de espaços religiosos pelas crianças, o Perfil 1 apresentou a maior incidência de crianças que disseram frequentá-los. Das religiões citadas pelas crianças desse Perfil destacaram-se em primeiro lugar a evangélica (70%), seguida da

católica (30%). E também foram as crianças desse Perfil que mais listaram diferentes tipos de atividades que realizavam nos espaços religiosos, podendo-se exemplificar: escolinha bíblica, ensaios musicais, culinária, célula, PROERD⁵⁹, catequese e novenas.

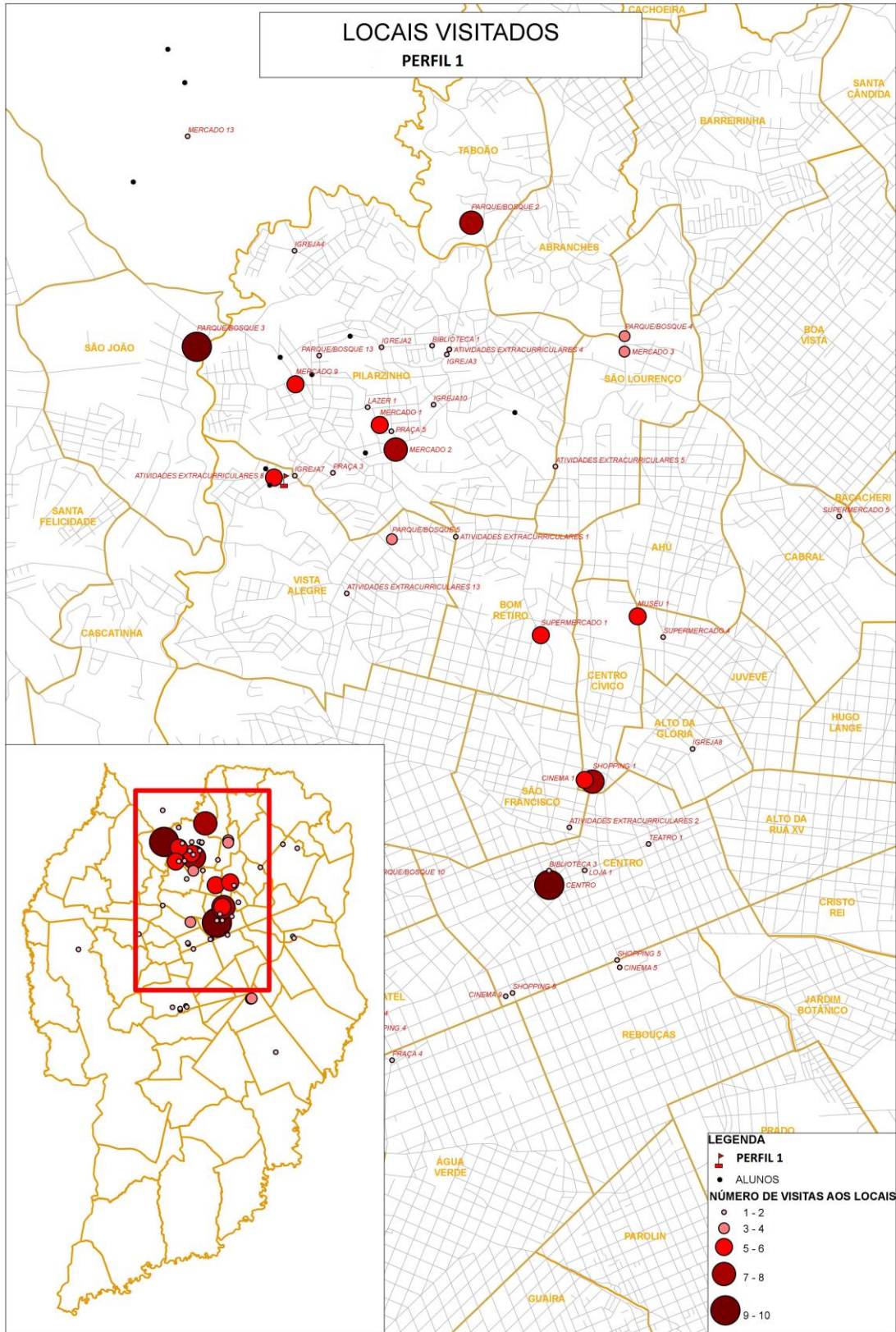
Outro destaque do Perfil 1, refere-se a visitas à museus, sendo o Perfil que mais indicou locais de museus visitados, podendo exemplificar: Museu Rosa Cruz, Museu Oscar Niemeyer, Museu Paranaense e Museu Municipal de Arte (MUMA). Mas, um dado interessante observado foi, como se verá na sequência, o número grande de crianças do Perfil 3 que também indicaram visitá-los. E dentre os perfis, os Perfis 1 e 2 foram os que mais disseram frequentar os shoppings da cidade. Por outro lado, o Perfil 1 foi o que menos indicou ir ao teatro, se comparado aos demais perfis. E sobre a participação das crianças em cinemas, o Perfil 1 e 3 ocuparam a segunda posição dentre os perfis, segundo as falas das crianças.

E sendo importante para essa pesquisa analisar a mobilidade espacial das crianças de cada um dos Perfis em separado, tanto no bairro quanto na cidade, procurou-se por meio da cartografia também mapear os locais visitados pelas crianças, a partir de suas falas. Para tanto, utilizou-se como ponto de referência o local de residência das crianças. E como modelo de representação cartográfica para cada Perfil, optou-se pelo “ Mapa de Contagem” (descrito na sessão anterior) por permitir a visualização gráfica por meio da incidência quantitativa dos locais.

Assim, pode-se constatar que os locais que tiveram maiores incidências de usos pelas crianças do Perfil 1 tanto no bairro quanto na cidade, dizem respeito à utilização de comércio, parques, shoppings e centro da cidade, conforme indica o Mapa a seguir:

⁵⁹ O PROERD é um projeto da Polícia Militar do Paraná que trata da questão do uso de drogas.

MAPA 8 - PERFIL 1 LOCAIS VISITADOS / CONTAGEM



FONTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Sobre as atividades realizadas pelas crianças no centro da cidade, elas relacionam-se à: passeios, compra de vestuários, lanches, pagamento de contas da família etc. E referente a opinião das crianças do Perfil 1 sobre a cidade, houve maior incidência de opiniões negativas do que positivas em suas falas. Pode-se trazer a opinião do Jean (10 anos, 2014) que considera que a cidade “*tem muitos ladrões e os policiais não dão conta*” ou a opinião da Juliana (10 anos, 2014) que acha a cidade “*perigosa, poluída, pois ela cresceu rápido demais*”. Sobre as opiniões positivas as crianças relataram que acham a cidade bonita e boa (Antônio, 10 anos; Jean, 10 anos; Paula, 12 anos, 2014) e a Beatriz (10 anos, 2014) acha que além da cidade ser bonita, ela a considera “*muito frequentada, tem muitos parques, tem muitos pontos turísticos e eles são muito bonitos também*”. Um outro dado importante sobre a questão “cidade” presente nas falas das crianças do Perfil 1, foi a incidência de visita à várias cidades do Estado do Paraná e Estados brasileiros. No caso das cidades paranaenses, foram citadas: Paranaguá, Morretes, Antonina, Pontal do Paraná, Matinhos e Ponta Grossa. Já para os Estados brasileiros foram mencionadas: São Paulo (Aparecida do Norte), Santa Catarina (Joinville, Blumenau) e Minas Gerais.

Já na opinião das crianças sobre o bairro, a situação se inverte, houve maior incidência de opiniões positivas do que negativas. A Rita (10 anos, 2014) comentou que gosta bastante do seu bairro, pois onde ela mora tem muita coisa perto, “*subindo a rua tem quatro pizzarias, têm dois mercados, panificadora tem bastante*”. A Juliana (10 anos, 2014) considera que no bairro “*não tem tanta violência*”. E na opinião da Beatriz (10 anos, 2014) o bairro é legal porque não tem muita gente e movimento “*dá para gente brincar o quanto quiser*”. As poucas críticas sobre o bairro relatadas pelas crianças do Perfil 1 são referentes às pichações e o uso de drogas (Rita, 10 anos, 2014), movimento de carros (Antônio, 10 anos, 2014) e ladrões (Leonardo, 11 anos, 2014). Por outro lado, as crianças do Perfil 1 disseram pouco movimentar-se sozinhas pelo bairro. E coerente com esse dado, as crianças do Perfil 1, no geral, disseram brincar mais em casa. Sobre a questão da segurança do bairro, houve apenas uma fala que se referiu à questão da violência (Juliana, 10 anos, 2014). E dentre os perfis, foram as crianças do Perfil 1 que menos relataram brincar com os amigos.

No entanto, em conversa com as crianças, chama a atenção o fato delas residirem em sua maioria no Pilarzinho, mas não tão próximas do entorno da escola (ver Mapa Localização das Escolas). Assim, pôde-se constatar que dentre os perfis, o 1 se destaca dos demais perfis, no atendimento de crianças vindas de diferentes locais do bairro. E também coerente com esse dado a pesquisa realizada nas 4 escolas do Pilarzinho, demonstrou que as crianças do Perfil 1, no geral, se deslocam até a escola por meio do carro da família ou transporte escolar. Essa

situação também se fez presente no Perfil 4. Nos Perfis 2 e 3 as crianças, em sua maioria, disseram residir mais próximas ao entorno da escola.

Outro dado que chama a atenção no mapa acima, é o número de crianças que disseram voltar à escola em turno contrário ao ensino regular para realizar alguma atividade extracurricular e a diversidade de locais públicos e privados da cidade utilizados pelas crianças para a realização dessas atividades. Neste contexto, quanto à questão do uso do tempo, as crianças do Perfil 1 foram as que mais informaram retornar à escola depois do período regular de aula para realizar algum projeto de Educação Integrada e também as que mais indicaram fazer atividades extracurriculares no bairro ou fora dele.

Sobre este uso do tempo depois do horário escolar, a pesquisa no bairro Pilarzinho e no que se refere ao Perfil 1, uma escola regular, demonstrou que as crianças deste Perfil apresentaram um uso do tempo bastante planejado, enquadrado e “capitalizado” por suas famílias em detrimento das dos Perfis 2, 3 e 4. De modo geral, as crianças pesquisadas deste Perfil, apresentam horários bastante repletos de atividades depois do horário escolar, como pode-se exemplificar no quadro abaixo, montado a partir da conversa com Marcelo (2014)⁶⁰.

QUADRO 12 - ROTINA SEMANAL DO MARCELO (10 ANOS) - PERFIL 1

| ROTINA SEMANAL DO MARCELO - PERFIL 1 | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
| TARDE | TARDE | TARDE | NOITE | TARDE | TARDE | MANHÃ |
| ESPAÇO PRIVADO | ESPAÇO PRIVADO | ESPAÇO PÚBLICO | ESPAÇO ESCOLA | ESPAÇO PRIVADO | ESPAÇO PRIVADO | ESPAÇO PRIVADO |
| KUMON | GENNIOS | ARTES | XADREZ | GENNIOS | KUMON | Simulado GENNIOS |

FONTE: A autora (2015).

Como se pode ver, o Marcelo faz várias atividades extracurriculares tanto na escola como em outros espaços privados da cidade, em média duas horas por dia na semana. Quanto às atividades em espaços privados como é o caso do Kumon (privado), esse se relaciona à aula de Matemática. Já o Curso Gennios (privado) refere-se a um preparatório para o ingresso no Colégio Militar e as aulas de Artes ocorrem no Centro Juvenil de Artes Plásticas (público).

Em contrapartida, ao se analisar a rotina da Beatriz (10 anos, 2014) que similarmente à rotina do Marcelo, realiza várias atividades extracurriculares durante a semana, como yoga e informática em uma instituição privada (FACOP), aula de violão (na igreja) e aula de dança (na

⁶⁰ Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, todos os nomes de crianças foram alterados para preservar as famílias.

escola), em sua rotina ela também é responsável por alguns afazeres domésticos, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 13 - ROTINA SEMANAL DA BEATRIZ (10 ANOS) - PERFIL 1

| ROTINA SEMANAL DA BEATRIZ - PERFIL 1 | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------|--------|---------------|----------------|---------------------|----------------|
| SEGUNDA | TERÇA | | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
| TARDE | TARDE | NOITE | TARDE | TARDE | TARDE | TARDE |
| CASA | ESPAÇO PRIVADO | ESCOLA | CASA | ESPAÇO PRIVADO | CASA | IGREJA |
| LIMPAR A CASA | YOGA | DANÇA | LIMPAR A CASA | INFORMÁTICA | LIMPAR A CASA DA VÓ | AULA DE VIOLÃO |

FONTE: A autora (2015).

Essa rotina e a relação com questões de gênero, ficam evidentes nas próprias palavras da Beatriz:

Entrevistador: Você pode contar para mim a sua rotina na semana?

Beatriz: *Na segunda eu venho para escola, daí eu volto e limpo minha casa. Na terça eu venho para escola, quando eu volto tenho às duas horas aula de yoga na FACOP.*

Entrevistador: E o que é a FACOP?

Beatriz: *A FACOP é um lugar de cursos, de aulas.*

Entrevistador: É pago?

Beatriz: *Não, é gratuito.*

Entrevistador: É perto da sua casa?

Beatriz: *Fica perto sim.*

Entrevistador: Você vai sozinha?

Beatriz: *Não, vou com minha vó ou minha mãe.*

Entrevistador: E quantas vezes na semana você faz yoga?

Beatriz: *Só terça.*

Entrevistador: Em qual horário?

Beatriz: *Das duas as três. E também faço aula de dança aqui, à noite na terça.*

Entrevistador: Você sabe me dizer também o horário?

Beatriz: *Das cinco e meia às sete e meia.*

Entrevistador: E na quarta?

Beatriz: *A mesma coisa que segunda, não tenho muito que fazer.*

Entrevistador: Na quinta?

Beatriz: *Na quinta eu tenho aula de informática.*

Entrevistador: Qual o horário?

Beatriz: *O mesmo horário que dá yoga, das duas as três.*

Entrevistador: Você faz aulas de informática lá na FACOP?

Beatriz: *Sim.*

Entrevistador: E na sexta?

Beatriz: *Na sexta eu venho para escola e depois vou limpar a casa da minha vó porque eu ganho dinheiro.*

Entrevistador: Você ajuda sua vó?

Beatriz: *Ajudo, porque ela tem um problema no braço e ela vai fazer uma cirurgia, daí ela pede ajuda para as netas que sou eu e minha irmã, mas quem está ajudando mesmo sou eu.*

Entrevistador: E no sábado?

Beatriz: *No sábado eu acordo e depois a tarde eu faço aula de violão, das cinco as seis.*

Entrevistador: E onde você faz aula de violão?

Beatriz *Na igreja, que tem ali.* (BEATRIZ, 10 anos, 2015).

Na conversa com outras meninas desse Perfil, pode-se constatar que a realização de afazeres domésticos está presente na maioria das suas rotinas, como pôde-se perceber nas seguintes falas: “*Lavo a louça, limpo a sujeira do meu cachorro, lavo a roupa e limpo a casa em geral*” (JULIANA, 10 anos, Perfil 1, 2014); “*Sim eu arrumo o meu quarto, lavo a louça e às vezes quando estou sozinha arrumo a casa*” (PAULA, 10 anos, Perfil 1, 2014); “*Coloco a roupa na máquina*” (HELOÍSA, 11 anos, Perfil 1, 2014). Já os meninos não tocam em assuntos sobre afazeres domésticos.

As crianças deste Perfil, indicaram ainda realizar outras atividades extracurriculares, ligadas às áreas do esporte e da arte, como futebol, natação e aulas de música (aprendizagem de instrumentos musicais), bem como disseram participar de aulas de informática e nos finais de semana de Grupo de Escoteiro. E em conversa com a Direção da escola, essa informou que oferta a um grupo de seus estudantes as seguintes atividades de contraturno: apoio pedagógico (manhã e tarde), dança, tênis e coral (após o término da aula da tarde) o que possibilita a esses estudantes retornarem à escola em período contrário ao das aulas para ter acesso à outras atividades.

A Direção do Perfil 1, informou também que durante o ano letivo busca ofertar aos seus estudantes e professores, diversificadas atividades culturais tanto no espaço da escola quanto em diferentes espaços culturais e de lazer do bairro e da cidade. Para tanto, em alguns casos a escola estabelece parceria com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e com outras instituições públicas ou privadas. Vale ressaltar que esses eventos culturais acontecem uma vez ao ano, com determinadas turmas. E, para melhor visualização da variedade dessas atividades culturais promovidas pelo Perfil 1 no ano de 2015, elaborou-se o seguinte quadro:

QUADRO 14 - ATIVIDADES CULTURAIS - PERFIL 1 – 2015

| MÊS | EVENTOS |
|------------|-------------------------------------|
| ABRIL | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA SOBRE A PÁSCOA |
| | TEATRO SOBRE A PÁSCOA |
| | SOLAR DO BARÃO - XILOGRAVURA |
| | GIBITECA |
| MAIO | MUSEU PARANAENSE |
| | SEMANA CULTURAL |
| | MUSEU DA HISTÓRIA NATURAL |
| | MUSEU DA VIDA |

(Continua)

(Continuação)

| MÊS | EVENTOS |
|------------|---|
| JUNHO | CONCERTO EM RÉ MAIOR |
| | MUSEU OSCAR NIEMEYER |
| | TEATRO ANOS 50 |
| | ARAUTOS (PROJETO MÚSICA ERUDITA) |
| | MUMA - EXPOSIÇÃO DANIEL HELLA |
| | TEATRO JARDIM DE FRANCISCO |
| AGOSTO | BOSQUE ALEMÃO |
| | CIRCO DA CIDADE |
| | TEATRO ENSINO ENCENANDO |
| SETEMBRO | LANÇAMENTO DO LIVRO JARDIM DAS VIRTUDES |
| | TEATRO HELENA KOLODY |
| | TEATRO MÚSICAS BRASILEIRAS |
| | CONTAÇÃO DE HISTÓRIA - FAROL MANOEL BANDEIRA |
| OUTUBRO | CHÁ LITERÁRIO- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA |
| | TEATRO SE ESSA RUA FOSSE MINHA |
| | TEATRO RIO BARIGUI |
| NOVEMBRO | ECOTURISMO |
| | PROJETO LEITURA NO PARQUE (PARQUE VISTA ALEGRE) |
| | ESCOLA DE TRÂNSITO |

FONTE: DIREÇÃO DO PERFIL 1.

Elaboração: Autora (2015).

Sobre a questão das parcerias, a Direção do Perfil 1 informou que além de possuir parcerias com instituições públicas e privadas para a oferta de atividades culturais, também possuía parceria com instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento de alguns Projetos que poderiam ocorrer tanto no turno regular quanto em contraturno para alguns estudantes, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 15 - PROJETOS EM PARCERIAS/PERFIL 1 - 2015

| INSTITUIÇÃO | PROJETOS |
|--------------------|--|
| IFPR | LEITURA E ESCRITA PARA OS 5º ANOS |
| TUIUTI | COMPOSTAGEM E PLANTIO DA HORTA - AGRONOMIA |
| CIAR | PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL |
| TUIUTI | EDUCAÇÃO FÍSICA |
| DOM BOSCO | EDUCAÇÃO FÍSICA |
| UNICURITBA | PSICOPEDAGOGIA |

FONTE: DIREÇÃO DO PERFIL 1.

Elaboração: Autora (2015).

Uma outra questão interessante ressaltada, em geral, pelas crianças do Perfil 1, foi a avaliação positiva da escola, que pode ser percebida nas palavras das crianças: *“Essa escola aqui parece escola particular”* (RITA, 10 anos, Perfil 1, 2014); *“Gosto muito dessa escola. Os professores, eles são muito legais e fazem tudo o que podem pela gente e eles são muito educados”* (HELOÍSA, 11 anos, Perfil 1, 2014); *“Eu gosto muito, é uma escola muito boa, com o ensino muito bom, que tem vários professores legais e eu acho muito bom estudar aqui”* (BEATRIZ, 10 anos, Perfil 1, 2014). *“Essa escola vai fazer parte da minha vida, eu aprendi muito aqui e também fiz muitos amigos”* (PAULA, 12 anos, Perfil 1, 2014). Sobre as poucas situações de melhorias da escola, trazidas pelas crianças, essas se referem ao aumento do espaço da escola (Heloísa, 11 anos, 2014), ao espaço do parquinho (Jean, 10 anos, 2014) e a questão de não poder correr no recreio (Rita, 10 anos, 2014).

Ao se analisar o conjunto dos dados apresentados pelo Perfil 1, considera-se como categorias importantes para a sua caracterização tanto a questão do nível de renda que é maior neste perfil se comparado aos Perfis 3 e 4 quanto a localização geográfica da escola que se situa em uma região consolidada do bairro, com concentração de equipamentos públicos em seu entorno (principalmente praças e parques, mas, também, bibliotecas e museus que não ficam tão longe em termos de mobilidade) o que facilita muito o acesso das crianças a estes espaços de lazer e culturais.

Outra questão a se considerar na caracterização desse Perfil são as oportunidades que as crianças têm de frequentar atividades extracurriculares se comparadas aos demais perfis, inclusive às do Perfil 2 que também são crianças de uma escola regular. E algumas dessas atividades são ofertadas pela escola, o que a coloca em destaque se comparada aos outros Perfis. E com a instituição de parcerias com instituições públicas e privadas o Perfil 1 ofertou uma diversidade Projetos e eventos culturais a seus estudantes e professores, ainda que se possa questionar a função da escola pública e o que significa esse movimento de “parcerias” em um processo maior de desqualificação do público e enaltecimento do setor privado.

5.3.2 Perfil 2

A escola do Perfil 2 também é uma escola regular e oferta os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ambos administrados pela SME. A pesquisa ocorreu com crianças do período da tarde, para poder comparar com o Perfil 1 as diferenças ou semelhanças em relação a organização do tempo e os usos dos espaços tanto do bairro quanto da cidade.

A escola localiza-se mais ao centro do bairro Pilarzinho. O seu entorno também apresenta ruas de comércio com mercadinhos, bares, distribuidoras de bebidas, panificadoras, açougue etc. É um dos perfis que se localiza próximo à avenida mais importante do bairro com acesso a ônibus e a outros comércios, conforme demonstram as fotografias abaixo:

FOTOGRAFIA 9 - AVENIDA COMÉRCIO



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 10 - AVENIDA



FONTE: A autora (2015).

Quanto aos habitantes por domicílio, o Perfil 2 foi o que apresentou o menor número entre os 4 Perfis (3,1 habitantes) e, coerente com esse dado, foi o Perfil que apresentou um aumento de 10% de pessoas residindo em apartamentos em comparação com os outros perfis. Já sobre a condição de moradia, o Perfil 2 apresentou 76,30% de moradias próprias ou em quitação, 17,40% de moradias alugadas (índice igual ao do Perfil 1) e 6,30% cedidas. (CURITIBA, 2012).

Sobre a população, o Perfil 2 é o que mais possui moradores em seu entorno. Desses 81%, se auto declaram brancos. E considerando também a soma da população desse Perfil que se auto declaram preta (3%), amarela (1%), parda (15%) é de 19% (IBEG, 2010), dados estes, próximos ao Perfil 1.

Referente à questão de infraestrutura (coleta de lixo, distribuição de água e escoamento sanitário), o Perfil 2 também possui percentuais satisfatórios. (CURITIBA, 2012). No entanto, a exemplo do Perfil 1, no entorno do Perfil 2 também há uma parcela da população que ainda não tem acesso ao esgotamento sanitário por rede geral de esgoto (5,4%). Sobre a questão do crescimento populacional, o Perfil 2 ocupou o segundo lugar dentre os perfis (39%), só perdendo para o Perfil 3 (conforme Tabela 6).

Quanto a renda domiciliar *per capita* média da população do entorno das escolas, foi o Perfil 2 o que apresentou a maior média salarial e também a maior desigualdade salarial entre

famílias que recebem o menor e o maior salário, chegando o maior salário a ser 6,4 vezes mais do que o menor salário, conforme demonstra a tabela abaixo.

TABELA 7- RENDA DOMICILIAR *PER CAPITA* MÉDIA – 2010

| RENTA DOMICILIAR <i>PER CAPITA</i> MÉDIA - 2010 | | | | |
|--|---------------------|--------------|--------------|---------------------------------|
| ESCOLAS | MÉDIA | MENOR | MAIOR | RELAÇÃO MAIOR/ MENOR |
| PERFIL 1 | R\$ 1.159,98 | R\$ 594,86 | R\$ 1.800,78 | 2,0 vezes |
| PERFIL 2 | R\$ 1.230,71 | R\$ 311,61 | R\$ 1.979,61 | 6,4 vezes |
| PERFIL 3 | R\$ 776,76 | R\$ 311,61 | R\$ 1.260,12 | 3,0 vezes |
| PERFIL 4 | R\$ 1.023,98 | R\$ 860,18 | R\$ 1.215,26 | 0,4 vezes |

FONTE: IBGE/CENSO DEMOGRÁFICO - 2010/ SME - Departamento de Planejamento e Informações. Organização: A autora (2015).

E dentre os perfis, o Perfil 2 também só perdeu para o Perfil 3, no que se refere ao índice grande de famílias que ganhavam até 1/2 SM (7%). (CURITIBA, 2012).

E, embora a média da renda domiciliar no Perfil 2 seja a maior entre os 4 perfis, quando se perguntou às crianças sobre as profissões dos seus responsáveis, estas apresentaram-se, de modo geral, agrupadas também em profissões de classe popular. Foram citadas pelas crianças as seguintes profissões para os homens: pedreiro, reciclador, cabeleireiro, lavador de carros, motorista, agente penitenciário, porteiro, motoboy e vigilante. Já para as mulheres foram citadas as profissões: doméstica, operadora de caixa e diarista.

E trazendo os dados da pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, a partir dos questionários respondidos pelos responsáveis das crianças, referente a renda bruta total por família, o Perfil 2 apresentou um percentual de 14% das famílias que indicaram receber até 1 salário mínimo. Em contrapartida, a pesquisa indicou também que o Perfil 2 foi o único a apresentar 2,9% das famílias que recebiam mais de 10 salários mínimos.

Sobre a escolaridade dos responsáveis pelas crianças do Perfil 2, também utilizando os dados da pesquisa realizada com as 4 escolas, verificou-se que igualmente ao Perfil 1, 26% das mulheres indicaram possuir o Ensino Médio. Entretanto, nesse perfil a situação se inverte, e são os homens que passam a possuir um índice menor de escolaridade nesse nível de ensino, de 20%. O nível de escolaridade das mulheres também permanece acima dos homens na conclusão do Ensino Fundamental (11,9%) e no Ensino Médio (2,9%). E também, são as mulheres que responderam ter mais o nível superior (incompleto ou concluído), de 17,6%. O percentual dos homens que indicaram ter o Ensino Superior (incompleto ou concluído) representou 11,8%. Já na Pós-graduação somente 2% dos homens responderam possuir (as mulheres não marcaram nesse nível).

Referente ao campo educacional o Perfil 2, como dito anteriormente, possui uma taxa de analfabetismo igual ao Perfil 1 e menor que os Perfis 3 e 4. Quanto às taxas de rendimento escolar, o Perfil 2 no ano de 2013 apresentou percentuais em torno de 96,5% de aprovação. (CURITIBA, 2015).

Com relação ao percentual de crianças participantes do Programa Bolsa Família, o Perfil 2 ocupa a segunda posição entre os 4 perfis, só perdendo para o Perfil 3, 17% das crianças da escola estão beneficiárias do Programa. E destas 4,8% possuíam baixa frequência escolar. (CURITIBA, 2015).

Quanto à utilização dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças, como descrito anteriormente, também as crianças do Perfil 2 disseram frequentar mais o comércio e os parques no bairro. Pode-se considerar nessa questão, tanto o fato do Perfil 2 estar localizado geograficamente mais próximo da área central do bairro que concentra uma diversidade de comércios (lojas, lotéricas, farmácias, aviário, mercadinhos, armazém, açougue, restaurantes, salões de beleza, igrejas etc.) como ao fato de possuir em seu entorno a maior quantidade de equipamentos públicos, quando comparado aos demais perfis.

E ao se mapear esses equipamentos públicos, observou-se que na região do bairro onde se situa o Perfil 2 existem diversos equipamentos públicos: 5 parques (Tingui, Tanguá, Ópera de Arame, Pedreira Paulo Leminski e São Lourenço), 2 bosques (Pilarzinho e Zanelli), 4 praças (Angela Bozza Baggio, Landeiro Tschecke, Paulo Santi e Giovanni Graceffa), 1 teatro (Cleon Jacques) e 2 Faróis do Saber (Das Cidades, Manuel Bandeira) e 1 casa da leitura. Todos os equipamentos encontram-se com boa estrutura física.

A presença desses equipamentos públicos tão mais próximos do Perfil 2 do que dos outros perfis, parece contribuir para a intensidade da utilização do bairro pelas crianças, fator este que chama bastante a atenção na relação destas crianças com o bairro. E na pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, a partir de questionários respondidos pelos responsáveis, foi o Perfil 2 que se destacou dos demais na utilização das praças do bairro. Por outro lado, o Perfil 2 indicou ir menos à museus que os Perfis 3 e 4.

Segue, algumas fotografias de parques, bosques e praças mencionados e presentes no entorno do Perfil 2.

FOTOGRAFIA 11 - PARQUE TANGUÁ



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 12 - PARQUE TINGUI



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 13 - BOSQUE ZANELLI



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 14 - PRAÇA GIOVANNI GRACEFFA



FONTE: A autora (2015).

Em conversa com crianças desse Perfil, também ficou evidente o uso frequente das praças do bairro, em especial da praça Giovanni Graceffa que se localiza a poucos metros da escola. No geral, as crianças disseram frequentar essa praça diariamente ou nos finais de semana com a família ou com os amigos, tanto para jogar bola, brincar e utilizar a academia ao ar livre quanto para degustar, segundo o Davi (10 anos, 2014), “o melhor cachorro quente do bairro”. Pode-se também constatar nas falas das crianças que elas se sentiam seguras ao frequentar essa praça, deslocando-se até mesmo sozinhas. É o caso do Alisson (10 anos, Perfil 2, 2014) que relatou utilizar essa praça todos os dias após o término da aula para jogar bola. Segue trecho da conversa:

Entrevistar: Você frequenta essa praça?

Alisson: *Sim, eu sempre jogo bola aqui.*

Entrevistador: Joga bola com frequência?

Alisson: *Vou todo dia. Depois da escola.*
 Entrevistador: Vai com seus amigos?
 Alisson: *Sim, com meus amigos que moram perto de casa.*
 Entrevistador: Vai a pé?
 Alisson: *Sim.*
 Entrevistador: Vai sozinho?
 Alisson: *Vou. É que é do lado da CNT, então eu desço a ruazinha que tem ali.... Então tem uma casa de portão branco, desço a rua e depois eu viro e se for reto, depois eu viro e depois a última casa eu sigo.* (ALISSON, 10 anos, 2014).

Assim, dentre os perfis, são as crianças do Perfil 2, que mais relataram usar intensamente os espaços do bairro, movimentando-se, sozinhas ou acompanhadas. E ao se perguntar às crianças sobre a questão da segurança do Pilarzinho, no geral, elas disseram considerá-lo seguro. E coerente com esse dado, as crianças do Perfil 2 em sua maioria, disseram brincar com seus os amigos em casa, ir à casa de amigos e até mesmo brincar com eles na rua. Como retrata também a fala do Alisson (10 anos, Perfil 2, 2014) ao selecionar a foto do campo de futebol situado no bairro:

Alisson: *Esse daqui...fica na mesma rua do Tissi.*
 Entrevistador: Isso mesmo. Chama-se campo de futebol Bortolo Gava. Você já foi a esta escolinha de futebol da foto?
 Alisson: *Já passei por lá de bicicleta, desço e subo a rua para comprar sorvete com os meus amigos. Ali tem uma sorveteria.*
 Entrevistador: E você anda de bicicleta sozinho no seu bairro?
 Alisson: *Hã..hã..com meus amigos também às vezes eu vou...*
 Entrevistador: E a sua mãe deixa?
 Alisson: *Hã...há.. Eu posso ir em qualquer lugar...vou na Cruz também*
 Entrevistador: Você acha o bairro seguro?
 Alisson: *Sim, porque posso andar de bicicleta tranquilamente pela calçada e não tem ninguém. Nessa rua quase não tem ninguém, aí eu ando pela calçada.* (ALISSON, 10 anos, Perfil 2, 2014)

Por outro lado, foram as crianças desse perfil que mais relataram vivenciar situações que consideravam de medo, fato esse que pode relacionar-se à constante mobilidade do Perfil 2 nos espaços do bairro. E não se pode deixar de se considerar também nessa análise, os problemas urbanos atualmente vivenciados pelas grandes metrópoles e que têm atingido os bairros, até mesmo os mais bem localizados. Em conversa com as crianças, o Fábio (2014) relatou ter vivenciado uma situação de medo:

Na minha rua não tem muita coisa, mas tem um bar. E na frente tem um ponto de drogas. E eu passo por lá e já conhecem a nossa família, mas esses tempos roubaram minha casa e eu estava sozinho, e então eu estava com meu fone, e eu ouvi um “bum” na sala e fui lá ver e a porta estava aberta e tinha dois caras. Eles falaram para mim que meu pai tinha roubado eles e que eles iriam pegar tudo de volta, e óbvio que eu não acreditei, né? Eu vi meu pai pagando tudo aquilo, tipo nada haver. Eu fiquei quieto no meu lugar e eles entraram com o carro dentro da minha garagem e eu não sei como, porque tinha aquele portão elétrico, eu acho sabe, que eles utilizaram aquele controle

universal? Então eles entraram lá, eu estava sozinho, e pegaram as duas TVs, meu *tablet*, meu celular, o notebook da minha irmã que ela tinha acabado de comprar, ela tinha terminado de pagar fazia dois dias, era muito maneiro, um Windows 8. Quando eles foram embora eu fiquei parado na porta e anotei a placa do carro deles. Ah, eles levaram também meu X-BOX e todas as televisões e então eles pegaram um cara e a esposa de um deles. (FABIO, 10 anos, Perfil 2, 2014).

Mas, apesar de algumas crianças terem relatado vivenciar situações que lhes causam medo ao transitarem pelo bairro, no geral, os meninos do Perfil 2 se destacaram dos demais perfis, na utilização da bicicleta como meio para frequentar comércios, espaços de lazer, bem como brincar na rua com os amigos. Pode-se exemplificar a mobilidade das crianças do Perfil 2, trazendo a fala do Alisson (10 anos, 2014) que transita tranquilamente de bicicleta pelo bairro com seus amigos, “*eu conheço bem o bairro, ando de bicicleta com muitos amigos, são seis comigo*”.

Já as meninas, no geral, também revelaram questões de gênero como no Perfil 1. Elas ficam mais em casa brincando, assistindo televisão, estudando e mexendo no computador. E com maior incidência do que no Perfil 1, algumas meninas também disseram realizar afazeres domésticos. Referente à questão de gênero, na pesquisa, “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA et. al, 2015, submetido à publicação), como também no relatório de pesquisa de Iniciação Científica de Fiorese (2015) que trabalhou com o aspecto de gênero, a partir destes dados da pesquisa de Ferreira et al, ficou bastante evidenciado que o uso do tempo livre para brincadeiras ou para a realização de atividades extracurriculares das crianças dos 14 bairros selecionados da pesquisa, é bastante influenciado por questões de gênero. Segundo Fiorese (2015),

(...) existem diferenças entre as atividades realizadas por meninos e meninas na escola e fora dela, o que confirma que as formas de socialização de meninos e meninas são diversas e que os mesmos são ensinados a agir conforme as configurações sociais em que estão inseridos. Meninas realizam brincadeiras mais recatadas e atividades artísticas que exigem delicadeza, enquanto meninos realizam atividades esportivas e que requerem maior esforço físico. Com relação ao bairro, meninos saem mais em espaços fora da escola do que meninas. (FIORESE, 2015).

Com relação a outros equipamentos públicos existentes no bairro⁶¹ e perto do Perfil 2 e que, inclusive, parecem ser potenciais educativos no sentido proposto pela política do Mais

⁶¹ Segundo o IPPUC (2014) nas proximidades do bairro Pilarzinho (bairros Abranches e São Lourenço) há a existência de 6 (seis) equipamentos culturais (públicos e privados), podendo-se citar: Espaço Expositivo de Artes, Casa da Leitura e Teatro Cleon Jacques, situados no Parque São Lourenço; Teatro e Auditório localizados na Ópera de Arame e o Farol das Cidades. No bairro Pilarzinho, há a presença do Farol do Saber Manuel Bandeira (IPPUC, 2014), localizado no espaço da escola do Perfil 2.

Educação, dois deles parecem não ser do uso das crianças (não foram mencionados nem nos questionários respondidos pelos pais, nem nas conversas com as crianças). Um deles é o Teatro Cleon Jaques e o outro é uma Casa da Leitura, os dois situados no Parque São Lourenço.

Ainda sobre os espaços culturais do bairro, o Perfil 2 é o único entre os 4 perfis que possui um Farol do Saber (biblioteca) dentro do espaço da escola e outro em seu entorno. A proximidade desses equipamentos no entorno da escola, pode explicar o fato desse Perfil ocupar a segunda posição dentre os demais perfis, na utilização de bibliotecas do bairro, só perdendo para o Perfil 3, segundo o relato das crianças. E quando perguntado às crianças sobre a utilização de outras bibliotecas, também foi o Perfil 2 que se destacou dos demais ao citar a Biblioteca Pública, localizada no centro da cidade e as visitas a livrarias em shoppings. Segue abaixo, fotografias dos Faróis do Saber presentes no entorno do Perfil 2.

FOTOGRAFIA 15 - FAROL DAS CIDADES



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 16 - FAROL MANUEL BANDEIRA (na escola)



FONTE: A autora (2015).

Já em relação aos espaços religiosos do bairro, as religiões mais citadas pelas crianças do Perfil 2 foram também a evangélica (50%) seguida da católica (40%) e houve uma pequena incidência do candomblé (10%). E diferentemente do Perfil 1, as atividades mais citadas foram apenas a escolinha e a catequese. Um dado interessante observado na conversa com uma criança (Luciana, 12 anos, 2014) do Perfil 2 sobre os espaços religiosos, foi a maneira como ela se expressou ao falar que frequentava o “centro de candomblé” e não a uma igreja, utilizando um tom de voz mais baixa, quase imperceptível, quando falou a esse respeito.

Quanto ao uso dos espaços da cidade, o Perfil 2 se destacou na utilização de shoppings e de cinemas. Referente à participação das crianças em teatros, o Perfil 2 e 3 ocuparam a segunda posição, se comparados aos demais perfis.

E sobre a participação das crianças do Perfil 2 em atividades extracurriculares tanto na escola como nos espaços da cidade, houve apenas a indicação de uma criança, a da Luciana (12 anos, 2014) que disse realizar capoeira na igreja (nas segundas e quartas-feiras à noite) e reforço escolar na escola. Em conversa com a Direção da Escola do Perfil 2, essa disponibilizou os eventos culturais promovidos pela escola no segundo semestre do ano de 2015, tanto no espaço da escola quanto no espaço da cidade. E a exemplo do Perfil 1, o 2 também estabeleceu parcerias com instituições públicas e privadas para a promoção de alguns eventos culturais para as crianças e, em especial com a FCC, atividades estas que foram sintetizadas no quadro abaixo:

QUADRO 16– ATIVIDADES CULTURAIS / PERFIL 2 - 2015

| MÊS | EVENTOS | PARCEIRIA |
|-------------|------------------------------|------------------|
| OUTUBRO | TEATRO SOBRE MEIO AMBIENTE | IEP |
| NOVEMBRO | TEATRO CIENTISTAS AMBIENTAIS | FCC |
| OUTUBRO | CIRCO DA CIDADE | FCC |
| DEZEMBRO | CIRCO DA CIDADE | FCC |
| OUTUBRO | PARQUE NEWTON FREIRE MAIA | SEED |
| NOVEMBRO | TEATRO AFRO- BRASILEIRO | SME |
| OUTUBRO | PARQUE HEINHARD | SME |
| SET/OUT/NOV | LEITURA | ESCOLA |
| OUTUBRO | PARQUE HEINHARD | SME |
| NOVEMBRO | CIRCO DA CIDADE | FCC |
| OUTUBRO | TEATRO SOBRE MEIO AMBIENTE | IEP |

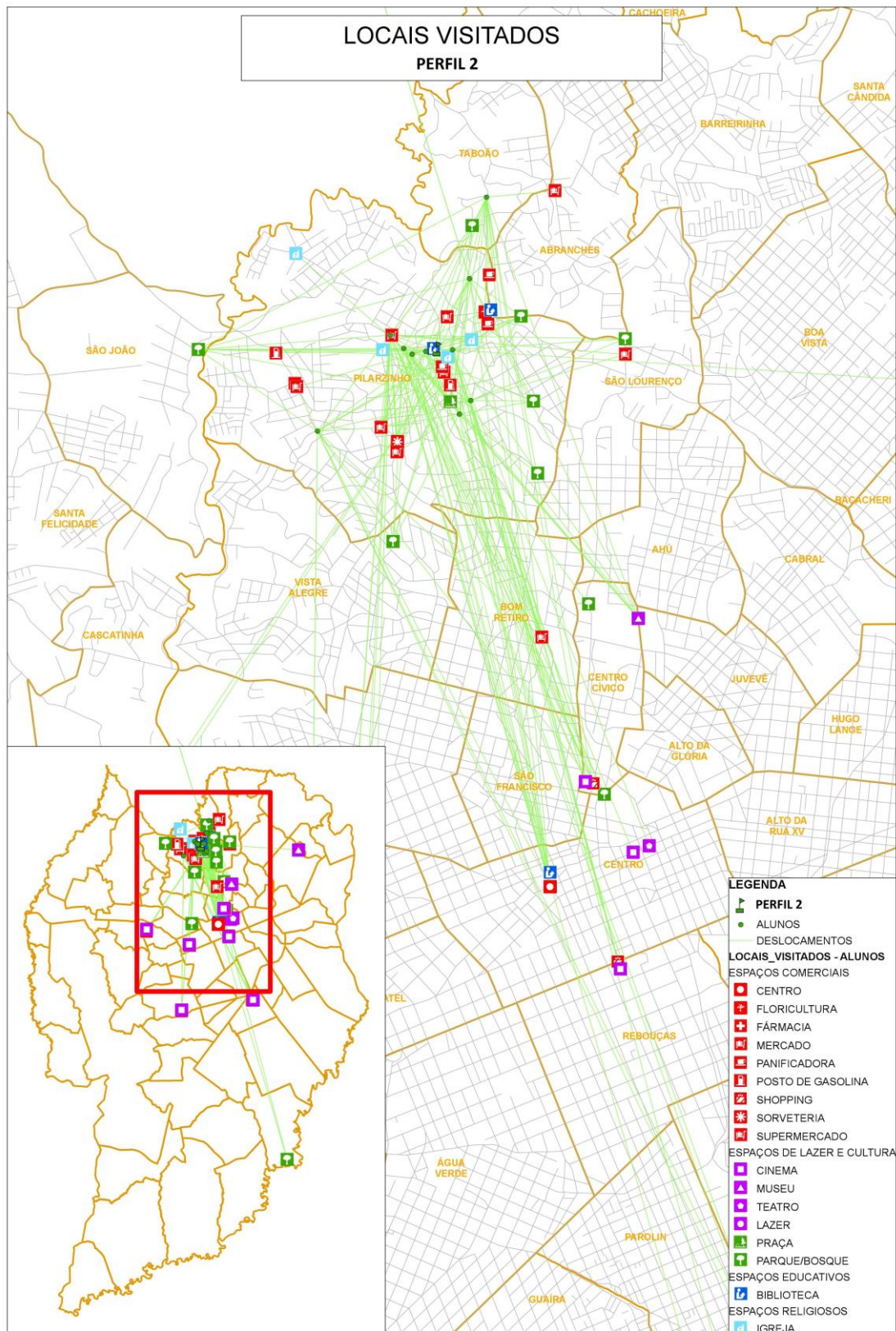
FONTE: DIREÇÃO DO PERFIL 2 (2015).

Organização: A autora (2015).

E conforme descrito pelas crianças do Perfil 2, o mapa a seguir retrata um pouco essa intensa mobilidade das crianças no bairro e na cidade, bem como os locais mais indicados, sendo no bairro o comércio, as igrejas, os parques, as praças e o Farol do Saber da escola.

Já sobre os espaços da cidade foram os shoppings, cinemas, teatro, parques e o centro de Curitiba, os locais mais indicados pelas crianças desse Perfil. No entanto, ao se comparar graficamente a mobilidade das crianças do Perfil 2 com as crianças do Perfil 3, perfis que geograficamente localizam-se muito próximos, como se verá mais adiante, pôde-se perceber uma nítida restrição das crianças do Perfil 3 ao espaço do bairro e da cidade.

MAPA 9 - PERFIL 2 LOCAIS VISITADOS / ARRUAMENTO



FONTE: A autora (2015),
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Quanto às atividades realizadas pelas crianças do Perfil 2 no centro da cidade, no geral, essas relacionam-se à: compra de vestuário e jogos eletrônicos, idas a dentistas e médicos, lanches e passeios. E contrariamente ao Perfil 1, o Perfil 2 relatou mais opiniões positivas sobre a cidade. E dentre essas opiniões ressalta-se a do Fábio (10 anos, Perfil 2, 2014) que considera a cidade de Curitiba *“uma cidade muito boa para turistas, porque tem vários parques, vários centros e também tem o ônibus para os turistas que eu já fui lá e que passa por todos os pontos turísticos”*. As outras opiniões positivas, referem-se à questão da segurança da cidade (Izabel, 9 anos, 2014), de sua beleza (Jaqueline, 9 anos; Davi, 10 anos, Perfil 2, 2014) e também por ser uma cidade legal para se viver (Lucas, 10 anos; Davi, 10 anos, Perfil 2, 2014). Já sobre as opiniões negativas, houve apenas duas incidências nas falas das crianças que indicaram sobre a falta de segurança e violência (Jaqueline, 9 anos; Davi, 10 anos, Perfil 2, 2014).

Sobre as viagens das crianças do Perfil 2, diferentemente do Perfil 1, essas disseram visitar mais a região metropolitana de Curitiba, podendo citar os municípios: Almirante Tamandaré, Itaperuçu, Colombo, São José dos Pinhais, Piraquara, Campo Magro, Campo Largo e Fazenda Rio Grande. No caso das visitas às cidades paranaenses, no geral, foram citadas pelas crianças as cidades do litoral e Foz do Iguaçu. E quanto às viagens interestaduais, houve apenas a indicação de um estado, Rio de Janeiro.

Referente a opinião das crianças sobre o bairro, também houve maior incidência de opiniões positivas. As opiniões das crianças referem-se a segurança do bairro (Luciana, 12 anos; Davi, 10 anos; Janaína, 11 anos; Jaqueline 9 anos, Perfil 2, 2014). E quanto a única opinião negativa, essa retratou exatamente o contrário, a falta de segurança do bairro, *“ (...) posso dizer...tem perigo...já...já...roubaram a casa do vizinho do lado, então eu tenho um pouco de medo dessas coisas. ”* (IZABEL, 10 anos, Perfil 2, 2014).

As crianças do Perfil 2, no geral, também avaliaram positivamente a escola, que pode ser exemplificada nas palavras das crianças: *“É uma escola ótima, as pedagogas e os pedagogos são muito gente boa. A Direção da escola é muito legal”* (FÁBIO, 10 anos, Perfil 2, 2014); *“Eu acho que é uma escola grande, legal e também é bem organizada, por que os pequenininhos ficam lá embaixo, só agora acho que eles estão aqui em cima, por que os grandes podem machucar os pequenininhos”* (IZABEL, 10 anos, Perfil 2, 2014); *“É uma boa escola, têm pessoas legais, os professores são bons”* (DAVI, 10 anos, Perfil 2, 2014). Referente às poucas incidências de opiniões negativas, essas se relacionam à infraestrutura da escola (Izabel, 9 anos; Fábio, 10 anos, Perfil 2, 2014) e ao lanche (Davi, 10 anos; Jaqueline, 9 anos, Perfil 2, 2014).

Assim, como no Perfil 1, para a caracterização do Perfil 2, considera-se também como categorias importantes a questão do nível de renda que é o melhor entre os demais perfis e a

localização geográfica da escola, que por estar tão próxima da avenida mais movimentada do bairro e de diferentes equipamentos públicos, têm mobilizado as crianças desse perfil a utilizá-los com mais frequência e mais intensamente. Parece também que esta parte do bairro oferece uma espécie de segurança para a infância. As crianças saem bastante, compram, usam o bairro para o lazer, saem por vezes sozinhas. E são as crianças do Perfil 2 que mais brincam com amigos em casa ou vão a casas deles e também brincam na rua. Outra questão refere-se aos usos dos espaços culturais da cidade, as crianças desse Perfil indicaram utilizá-los com frequência.

Na sequência apresentam-se os Perfis 3 e 4. Espera-se poder analisar se o cotidiano das crianças desses perfis, suas redes de interdependência, são diferentes das do Perfil 1 e 2 verificando se são influenciados pela extensão de sua carga horária na escola. A pergunta que precisa ser perseguida é: as políticas de Tempo Integral e em especial, as vindas com o Mais Educação, alteram, influenciam a vida das crianças? Alteram suas posições nas redes de interdependência da infância? Chegam de fato nas crianças? De que maneira?

5.3.3 Perfil 3

A escola do Perfil 3 oferta também os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No entanto, a sua administração é realizada por meio do sistema de “Dualidade Administrativa”, ou seja, no período da manhã a escola é administrada pela Secretaria do Estado do Paraná, responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental, e no período da tarde oferta os anos iniciais, cuja administração fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. E ainda para alguns alunos dos anos iniciais, a escola oferta turmas integrais na UEI, equipamento que se localiza na frente da escola, no turno contrário ao ensino regular. Destaca-se que esta escola faz parte do Programa Mais Educação.

Quanto à localização da escola do Perfil 3, essa está situada a menos de dois quilômetros do Perfil 2. E dentre os perfis é a única que está concentrada em uma região considerada vulnerável (favela) do bairro. Segundo dados do IBGE (2010), 291 moradores do entorno da escola vivem em aglomerados subnormais. A figura a seguir (na parte central, mais à esquerda) demonstra a posição geográfica dessa área no Pilarzinho.

FIGURA 7 – AGLOMERADO SUBNORMAL / BAIRRO PILARZINHO



FONTE: IBGE (2010) – Aglomerados Subnormais (site: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/agsn>. Acesso em: 10/12/2015.

Quanto ao tipo de moradia, a maioria da população das famílias do Perfil 3 reside em casas. No entanto, comparando os 4 perfis, o 3 foi o Perfil que mais apresentou pessoas no entorno da escola morando em apartamentos (18%). E similarmente aos Perfis 1 e 4, o Perfil 3 apresentou uma média de 3,2 habitantes por domicílios. Ainda sobre a questão da moradia, este perfil se destaca dos demais no que diz respeito a ter mais moradias alugadas (19%) e cedidas (7%).

Com relação às condições de infraestrutura, o Perfil 3 também possui uma parcela da população que ainda não tem acesso à rede geral de esgoto (4,9%). Embora o Perfil 3 encontre-se próximo a um aglomerado subnormal esse índice é um pouco melhor que os apresentados pelos outros perfis. Segue abaixo, fotos do entorno do Perfil 3.

FOTOGRAFIA 17 - DOMICÍLIOS - CASAS



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 18 - DOMICÍLIOS – AP



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 19 - INFRAESTRUTURA



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 20 - COMÉRCIO



FONTE: A autora (2015).

Já sobre a questão populacional, o Perfil 3 se diferencia dos Perfis 1 e 2 quanto ao percentual de pessoas que se auto declaram brancas, perfazendo um total de 75%. Ao considerar a soma da população que se auto declara parda (21%), preta (5%) e amarela (1%) esta sobe para 27% (IBGE, 2010). Ou seja, ao comparar os Perfis 1 (17%) e 2 (18%) com o Perfil 3, esse possui um número muito maior de pessoas que se auto declaram pretas e pardas.

Sobre aos aspectos econômicos, o Perfil 3 foi o que apresentou o menor índice de renda na faixa salarial de 1 a 5 SM. E ainda foi o Perfil com o maior índice de famílias que ganhavam até 1/2 SM (11%). (CURITIBA, 2012). O Perfil 3, também apresentou índices menores de

rendimentos quando se tratava de famílias que recebiam de 3 a 5 SM (9%) e acima de 5 SM (5%), se comparado aos demais perfis. Conforme demonstra a tabela a seguir:

TABELA 8- RENDA DOMICILIAR PER CAPITA POR FAIXAS DE SALÁRIOS MÍNIMOS /2010

| RENDA DOMICILIAR PER CAPITA POR FAIXAS DE SALÁRIOS MÍNIMOS | | | | | |
|--|------------|----------------|------------|-----------|--------------|
| ESCOLAS | ATÉ 1/2 SM | ATÉ 1/2 A 1 SM | 1 A 3 SM | 3 A 5 SM | ACIMA DE 5SM |
| PERFIL 1 | 8% | 21% | 45% | 13% | 11% |
| PERFIL 2 | 7% | 21% | 44% | 14% | 13% |
| PERFIL 3 | 11% | 28% | 47% | 9% | 5% |
| PERFIL 4 | 8% | 24% | 46% | 13% | 8% |

FONTE: IBGE/CENSO DEMOGRÁFICO - 2010/ SME - Departamento de Planejamento e Informações.
Organização: Autora (2015).

Outra informação importante do Perfil 3 é que foi ele o Perfil que, entre os anos de 2000 a 2010, apresentou maior crescimento populacional (89%), em comparação com o Perfil 1 (15%) e o Perfil 2 (39%). Ainda sobre a questão de renda domiciliar *per capita* média da população do entorno das escolas, o Perfil 3 ocupou a segunda posição entre os demais perfis, chegando o maior salário (R\$ 1.215,26) das famílias a ser 3 vezes mais do que o menor (R\$ 311,61).

Referente às profissões dos responsáveis, poucas crianças souberam responder. Dentre as que responderam, citaram as seguintes profissões para os homens: pedreiro, segurança e *pizzaiolo*. Já para as mulheres foram citadas apenas duas profissões, dona de casa e cozinheira. Entretanto, pode-se observar no relato da Sueli que mesmo que sua mãe permaneça em casa, ela ajuda no rendimento da família fazendo bombom caseiro para vender. As questões de gênero também reaparecem nas palavras da menina:

Pelas manhãs arrumo meu quarto, dou comida ao meu irmão, às 8 horas da manhã eu faço café para o meu pai...aí ele sai para trabalhar e então a minha mãe...ela vende bombom...ela faz bombom caseiro em casa e ela fica na casa da minha avó fazendo e eu fico em casa com o meu irmão assistindo [a família mora do mesmo terreno que a avó]. (SUELI, 8 anos, Perfil 3, 2014).

Ainda, referente à renda bruta total por família os dados da pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, indicou que o Perfil 3 se destacava dos demais perfis no percentual de famílias que indicaram receber até 1 salário mínimo (20%). Um dado interessante também observado nessa pesquisa foi o índice de famílias do Perfil 3 que indicaram receber de 6 a 7 SM, somente 5%. Nessa questão o percentual de respostas em branco chegou a 40%.

Sobre a escolaridade dos pais (ou responsáveis) do Perfil 3, e também utilizando os dados da pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, verificou-se que são os

homens, em sua maioria que possuem os maiores níveis de escolaridade. No entanto, o maior nível de escolaridade concentra-se na fase inicial do Ensino Fundamental, cujo percentual de homens nesse nível é igual a 30% e de mulheres, 8,1%. Já na fase final do Ensino Fundamental os homens representam 25% e as mulheres 16,2%. Com relação ao Ensino Médio, também os homens apresentaram um índice maior que as mulheres 10% e 8,1% respectivamente. E um dado interessante apresentado pelo Perfil 3 foi o percentual de homens que indicaram ter o Ensino Superior incompleto 10%, índice maior que os apresentados pelos outros perfis. O Perfil 3 foi o único entre os perfis que indicou possuir mulheres analfabetas, 5%.

Com relação aos dados educacionais, o Perfil 3 possui a maior taxa de analfabetismo entre os perfis, 3,6%. Já sobre as taxas de rendimento escolar, o Perfil 3 também foi o que apresentou menores índices de aprovação, no ano de 2013, 86%. Já sobre o percentual de crianças participantes do PBF, o Perfil 3 ocupou a primeira posição entre os perfis, 36% das crianças da escola são beneficiárias do Programa. E destas 29% possuíam baixa frequência escolar (CURITIBA, 2015), o maior índice entre os perfis.

E como dito anteriormente, o Perfil 3 fica localizado próximo ao Perfil 2 que concentra, dentre o conjunto das escolas, o maior número de equipamentos públicos em seu entorno. Entretanto, a pesquisa realizada no bairro Pilarzinho nas 4 escolas, demonstrou que o Perfil 3 é o que menos utiliza os espaços culturais e de lazer do bairro e da cidade. Por outro lado, o Perfil 3 indicou ir mais à museus que os Perfis 2 e 4, conforme indica a tabela abaixo:

TABELA 9 - ESPAÇOS DO BAIRRO DO PILARZINHO E DA CIDADE UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS

| ESCOLAS | BAIRRO | | CIDADE | | | |
|----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | PARQUES | PRAÇA | PARQUES | CINEMA | SHOPPING | MUSEUS |
| 1 | 88% | 34% | 78% | 66% | 72% | 20% |
| 2 | 79,4% | 50% | 61% | 44% | 50% | 5,9% |
| 3 | 50% | 20% | 45% | 15% | 35% | 15% |
| 4 | 75,0% | 34,6% | 73,1% | 53,8% | 61,5% | 11,5% |

FONTE: Pesquisa “Bairro Pilarzinho a partir dos questionários respondidos pelos responsáveis das crianças” (2015).

Organização: Autora (2015).

Com relação a questão das visitas a museus, em conversas com crianças desse Perfil, elas disseram ter visitado os Museus: Oscar Niemeyer e o Museu do Lixo (que se localiza na região metropolitana de Curitiba). E, no geral, as crianças relataram ter ido a esses lugares, com a escola.

O Perfil 3 também ocupou a segunda posição na participação em teatros junto com o Perfil 2. E ainda o Perfil 3 destacou-se também dos demais perfis, na questão da indicação do

uso da biblioteca do bairro, sendo as mais citadas pelas crianças, a biblioteca da escola e o Farol do Saber localizado no espaço do Perfil 2. Em relato, as crianças informaram que emprestam livros, mas, também, que vão ao local para utilização do computador.

E ao entrevistar a Direção da Escola do Perfil 3, essa disponibilizou os eventos culturais promovidos pela escola (UEI) no ano de 2015. Ao ser questionada sobre a utilização da verba do Programa Mais Educação na promoção desses eventos, a Direção da UEI comentou que não foram utilizadas, e sim, utilizou-se os recursos nesse momento, para adequação da rede física da UEI. No quadro abaixo, pode-se observar também que no geral, as atividades acontecem em parceria com a Prefeitura Municipal:

QUADRO 17– ATIVIDADES CULTURAIS / PERFIL 3 – 2015

| MÊS | EVENTOS | LOCAL | PARCEIRIA |
|----------|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| ABRIL | CAMINHO DA ROÇA | ARAUCÁRIA | RISOTOLANDIA |
| MAIO | BOSQUE ALEMÃO | PILARZINHO-CURITIBA | PMC |
| | COPA DE XADREZ - 1 ETAPA | COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA | PMC |
| JUNHO | GAZETA DO POVO | CENTRO - CURITIBA | GAZETA DO POVO |
| JULHO | BOSQUE REINHARD MAACK | HAUER - CURITIBA | PMC |
| AGOSTO | COPA DE XADREZ - 2 ETAPA | COLÉGIO MARISTA | PMC |
| | TEATRO JOSÉ MARIA DOS SANTOS | CENTRO - CURITIBA | PMC |
| OUTUBRO | APRESENTAÇÃO MUSICAL | ANFITEATRO DO CRQVM - TEATRO GUAIRA | PMC |
| | COPA DE XADREZ - 3 ETAPA | BOQUEIRÃO | PMC |
| | PLANETÁRIO-COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ | CENTRO - CURITIBA | PMC |
| | TEATRO GUAIRA | CENTRO - CURITIBA | GAZETA DO POVO |
| NOVEMBRO | MERCADO MUNICIPAL | CENTRO - CURITIBA | PMC |
| | COPA DE XADREZ-4 ETAPA | COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA | PMC |

FONTE: DIREÇÃO DO PERFIL 3 (2015).

Organização: A autora (2016).

Ainda, a Direção da escola informou que oferta a um grupo de seus estudantes o projeto de Apoio Pedagógico em contraturno escolar. Esse projeto ocorre de segunda a quinta das 8h às 11h30.

Já em relação ao uso dos espaços religiosos pelas crianças, o Perfil 3 só perdeu para o 2 nas incidências de atividades realizadas nesses espaços. E ao se perguntar às crianças sobre a religião que frequentavam, 50% delas não souberam responder. Do percentual de crianças que responderam, 40% indicou a religião evangélica e 10% adventista. As atividades mais indicadas pelas crianças foram: “ salinha”, culto, coral e escolinha. No entanto, na conversa com as crianças desse perfil, sobre os espaços religiosos, chamou a atenção a rotina semanal da Sueli

(8 anos, Perfil 3, 2014) que todos os dias vai à noite à igreja para realizar alguma atividade religiosa. Segue trecho da conversa com a criança:

Entrevistador: E quando você sai da escola o que você costuma fazer?
 Sueli: *Todo o dia chego em casa tomo banho para ir para a igreja, quando volto faço uma oração e durmo.*
 Entrevistador: Você vai todo dia à igreja?
 Sueli: *Vou.*
 Entrevistador: A igreja é perto de casa?
 Sueli: *Não, é lá em cima perto do Compre Bem.*
 Entrevistador: Você participa das atividades para as crianças na igreja?
 Sueli: *Não ...eu faço outras coisas que os adultos fazem...*
 Entrevistador: Então ...pode falar para mim o que você faz?
 Sueli: *Eu faço santa ceia, oração, leio a palavra, estou começando a pregar na igreja.*
 Entrevistador: É..e você prega na hora do culto?
 Sueli: *Hum..hum..*
 Entrevistador: E você fala para todo mundo?
 Sueli: *Hum..hum..*
 Entrevistador: Que horário você costuma ir à igreja?
 Sueli: *As sete horas e volto às nove.*
 Entrevistador: Vai à igreja com quem?
 Sueli: *Com meu pai, minha mãe, minha avó ou minha tia.* (SUELI, 8 anos, Perfil 3, 2014).

Ainda sobre os usos dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças, essas foram as que mais indicaram utilizar os parques do bairro (conforme analisado anteriormente). Por outro lado, as crianças do Perfil 3 disseram ir menos a outros parques da cidade. E similarmente ao Perfil 2, as crianças do Perfil 3 também relataram utilizar bastante as praças do bairro. No entanto, ao se perguntar às crianças sobre a descrição do local da praça mais frequentado por elas, verificou-se que esse local não constava no mapa dos equipamentos públicos do bairro. O local descrito pelas crianças referia-se a uma cancha de areia pública, localizada atrás da UEI, ou seja, bem próximo da escola. Um dado interessante observado nas falas das crianças, é que elas não chamavam o equipamento de contraturno de UEI, mas de “Projeto”, denominação referente ao antigo Projeto PIÁ.

E, ao se conhecer essa cancha pública averiguou-se que esse equipamento não apresentava uma boa estrutura ou manutenção adequada. Observou-se a presença de lixo e má preservação do terreno. No entanto, a maioria das crianças disse frequentar esse local com a supervisão de um adulto, como é o caso também da Sueli (8 anos, Perfil 3, 2014) que joga bola e faz castelinho de areia nos finais de semana ou da Carla (10 anos, Perfil 3, 2014) que joga futebol com os amigos nesse espaço, após o término das aulas. Pode-se pensar que as crianças ao disporem de um espaço em má conservação ou não atrativo para o brincar, reinventam,

criaram novas oportunidades e novos significados para esse espaço, pois é o único equipamento público próximo de suas residências. Segue trecho da conversa da Carla:

Entrevistador: Por falar em praça...você pratica algum esporte? O que você gosta de fazer?
 Carla: *Sim, gosto de jogar futebol.*
 Entrevistador: Onde você joga?
 Carla: *Na cancha.*
 Entrevistador: E aonde é a cancha?
 Carla: *É ali...[mostrou com a mão]*
 Entrevistador: Aqui é do lado da UEI?
 Carla: *[afirmou com a cabeça]*
 Entrevistador: E que horas você joga futebol?
 Carla: *À tarde.*
 Entrevistador: Depois que você sai da escola?
 Carla: *Hã...hã...*
 Entrevistador: E com quem você joga futebol?
 Carla: *Com a minha irmã.*
 Entrevistador: Há! Muitas crianças jogam futebol...jogam meninos contra as meninas?
 Carla: *Jogamos contra os dois.*
 Entrevistador: Misturam os times? E você faz muitos gols?
 Carla: *[silêncio] ...um dia eu estava jogando com o meu primo e fiz um gol nele. [Risos]...ele estava com a perna aberta e ele pensou que ia pular e ele fez assim com a mão para o lado e aí eu fui lá e chutei embaixo das pernas dele. (CARLA, 10 anos, Perfil 3, 2014).*

Assim, dentre os perfis, são as crianças do Perfil 3 que mais relataram transitar pelo bairro acompanhadas ou supervisionadas por um adulto. As poucas incidências trazidas pelas crianças sobre a questão de deslocarem-se sozinhas pelo bairro, são referentes a idas em mercadinhos e panificadoras próximas as suas moradias. Pode-se exemplificar essa restrita mobilidade das crianças do Perfil 3, trazendo a fala da Lara (10 anos, Perfil 3, 2014) “ (...) *eu só vou sozinha ... aqui [apontou com o dedo] no meu tio, ele é dono de um mercado. Eu vou sozinha...[pausa] comprar pão, carne e coca. E eu olho duas vezes para atravessar a rua*” ou as palavras do Marcos (10 anos, Perfil 3, 2014) “ *eu só ando sozinho perto de casa e eu vou rapinho [risos]*”. Nas falas das crianças, parece que a mobilidade espacial pelo bairro se relaciona a situações de medo. Sobre essa questão de as crianças sentirem medo ao se deslocarem em territórios urbanos, Ferreira (2015, p. 204) ressalta que os pais, “têm socializado as crianças a partir uma ampla reflexão sobre os cuidados e perigos nos deslocamentos”. E curiosamente, quando perguntado às crianças sobre a questão da segurança do bairro, no geral, elas relataram considerá-lo seguro.

No entanto, ao ouvir a opinião das crianças, percebeu-se em suas falas o convívio com situações de medo. É o caso da opinião do Vagner (10 anos, Perfil 3, 2014) que considera que

“violência só ocorrem às vezes” e “de roubo é mais difícil, por isso ando por todos os lugares e não acontece nada”. No entanto, ele relatou a seguinte situação:

Tem gente que quebra os vidros do Projeto (UEI), e entram por ali [apontou com a mão para a parte de trás da UEI] para pegar as coisas. Daí o alarme dispara e vem um segurança aqui para ver o que aconteceu. Mas não adianta nada...os piás daqui do canto tem armas. Eu conheço um dos caras, ele é tio do meu primo. (VAGNER, 10 anos, Perfil 3, 2014).

Já na opinião da Lara (10 anos, Perfil 3, 2014), ela acha que o bairro não é seguro, pois “tem muitos drogados ali [apontou com a mão]. Contudo, similarmente ao discurso do Vagner, a Lara ao ser questionada sobre a sua segurança no bairro, também disse que considerava o bairro somente algumas vezes inseguro:

É... algumas vezes sim, por que ao invés de matar as pessoas, eles só vendem, só. Eles são muito legais. Não tenho contato com eles, só com um que foi preso e que morava na casa da minha amiga. Ele vai ficar...[pausa] quatro anos...já passou um ano, já. (LARA, 10 anos Perfil 3, 2014).

Pôde-se observar nas falas das crianças do Perfil 3 duas situações distintas: por um lado, ao mesmo tempo em que elas apresentam pouco contato com o entorno e se mantêm mais em casa ou em locais do bairro supervisionados por adultos, pela falta de segurança, por outro, parecem minimizar as situações de perigo encontradas no cotidiano, ou, não querer falar sobre isso.

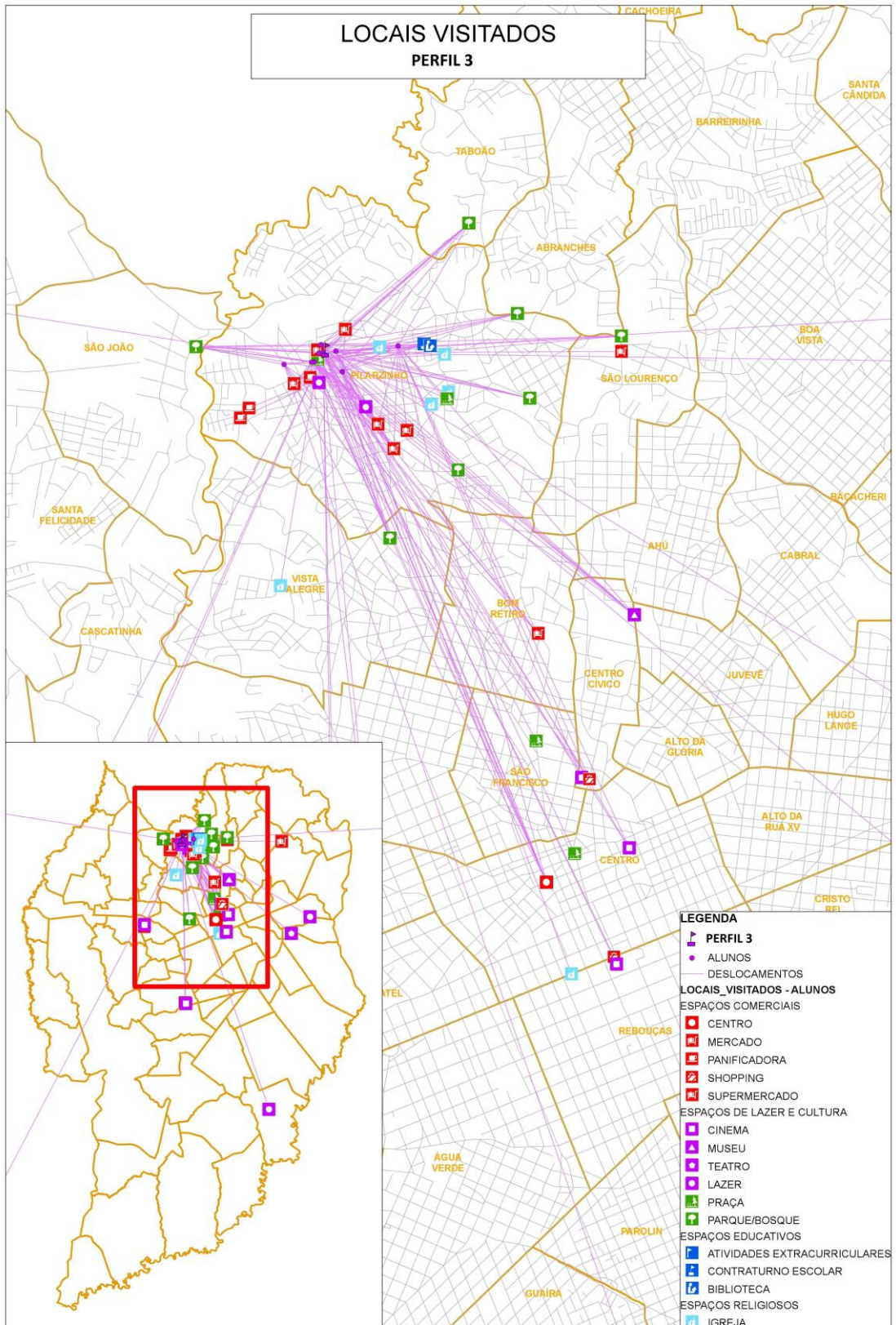
E ao permanecerem em casa, as crianças relataram realizar as seguintes atividades: brincar de boneca, assistir televisão, jogar futebol, jogar vídeo game, mexer no computador e ler a bíblia. Assim, as crianças do Perfil 3 foram as que mais disseram brincar com amigos e parentes, se comparados aos demais perfis, ou seja, são as crianças desse perfil que mais permanecem em casa. E foi o Perfil em que as meninas disseram realizar algum afazer doméstico. Para Lopes e Pinto (2009) o trabalho doméstico realizado pelas meninas consiste tanto na elaboração de meios diretos para a sobrevivência do grupo (família), como o preparo de alimentos, cuidado das crianças menores, quanto na elaboração de bens comercializáveis. As autoras ainda afirmam que o trabalho doméstico, em especial da menina da periferia pode assumir outras formas, além das citadas acima, prestando serviços a terceiros de modo direto e no espaço da vizinhança. “O trabalho da menina muitas vezes é justificado pela ajuda, é executado como um dever, além de ter um caráter de aprendizado.” (LOPES; PINTO, 2009, p. 877).

Quanto à participação das crianças desse perfil em atividades extracurriculares tanto no bairro quanto na cidade, similarmente ao Perfil 2, houve apenas a indicação de uma criança, o Artur (10 anos, Perfil 3, 2014) que também disse realizar reforço escolar na escola, nas terças, quartas e quintas, após o horário da UEI, ou seja, o Artur nesses dias permanece em ambiente escolar mais de 9 horas diárias.

Assim, para demonstrar uma certa imobilidade das crianças do Perfil 3 nos usos do bairro e da cidade, optou-se também pela utilização do modelo cartográfico “ Mapa de Arruamento”. E conforme relatado pelas crianças, o mapa a seguir retrata um pouco essa restrição das crianças nos usos dos espaços do bairro e da cidade, se comparado ao Perfil 2 que demonstrou utilizar intensamente esses espaços e localiza-se muito próximo do Perfil 3.

Os locais do bairro mais citados pelas crianças desse Perfil foram o comércio e as igrejas próximas de suas moradias, os parques Tingui e Tanguá e a cancha pública perto da UEI. Já sobre os espaços da cidade foram mais citados os parques Barigui e o Bosque Alemão, o Museu Oscar Niemeyer e o centro da cidade. No entanto, chama a atenção ao observar a Mapa que há uma incidência de linhas direcionadas para os mesmos locais e não várias linhas para diferentes locais. Uma outra questão interessante apresentada pelo Perfil 3, referente ao uso dos espaços da cidade, foi que dentre os perfis, ele apresentou a maior incidência de participação de crianças em lazer privado, podendo-se exemplificar, com os espaços do Acqua Park e do Parque Tupã.

MAPA 10 - PERFIL 3 LOCAIS VISITADOS / ARRUAMENTO



FONTE: A autora (2015)
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Referente às atividades realizadas pelas crianças do Perfil 3 no centro da cidade, no geral, essas relacionam-se à: compra de vestuário, de artigos religiosos, lanches e passeios. Ou no caso da Sueli (8 anos, Perfil 3, 2014) que relatou ir ao centro “*comprar elastiquinho para fazer pulseirinhas*” para vender na escola.

O Perfil 3 também relatou mais opiniões positivas sobre a cidade. E dentre essas opiniões pode-se trazer novamente a do Vagner (10 anos, Perfil 3, 2014) que acha a cidade legal porque “*tem um monte de coisas para fazer, no natal tem um monte de coisas para comprar...foguete!*” Com relação as outras opiniões positivas sobre a cidade de Curitiba, essas referem-se a achá-la boa e legal (Renato, 10 anos, Perfil 3, 2014) e de sua beleza (Marcos, 10 anos; Vanessa, 9 anos; Carla, 10 anos, Perfil 3, 2014). Já sobre as opiniões negativas, também a Sueli (8 anos, Perfil 3, 2014) comentou que Curitiba está “*pichada, cheia de lixo e as ruas estão esburacadas*” e também o Júlio (10 anos, Perfil 3, 2014) disse que muitos “*roubos acontecem*”.

Já quanto às viagens das crianças do Perfil 3, elas viajam menos que as crianças dos outros Perfis. E quando perguntado às crianças quais lugares elas visitaram foram citados os estados brasileiros: Acre, São Paulo, Santa Catarina, Belo Horizonte (Minas Gerais), Alagoas (Maceió). Sobre as viagens interestaduais foram citadas as cidades de Maringá e de Pitanga. E referente a visita a área metropolitana foram indicadas as cidades de Araucária e Bocaiúva do Sul. E quando perguntado às crianças o motivo da viagem, no geral, as crianças disseram que foram visitar parentes.

As crianças do Perfil 3, também no geral, avaliaram positivamente a escola, elas consideram a escola boa (Carla, 10 anos, Perfil 3, 2014) e legal (Lara, 10 anos; Marcos, 10 anos, Perfil 3, 2014). E sobre a avaliação da UEI, as crianças disseram gostar de participar das atividades de arte e educação física (Carla, 10 anos; Marcos, 10 anos; Renato, 10 anos, Perfil 3, 2014). Referente também as poucas incidências de opiniões negativas, essas se relacionaram a infraestrutura (Marcos, 10 anos, Perfil 3, 2014), a “*bagunça*” que as crianças fazem na escola (Júlio, 10 anos, 2014) e ao pouco tempo destinado ao recreio (Carla, 10 anos, Perfil 3, 2014). E ao se perguntar as crianças se elas sabiam porque os seus pais tinham escolhido essa escola, a maioria delas que era porque não tinham com quem ficar em casa. Como é o caso do Marcos (10 anos, Perfil 3, 2014) que relatou que sua mãe precisa trabalhar e não ninguém para ficar com ele: “*É que de manhã ela trabalha (mãe) e não tem ninguém para ficar comigo*”. A seguir as crianças relatam um pouco a rotina de ficar 9 horas da escola:

Nós almoçamos no projeto e depois do almoço nós saímos no pátio e ficamos brincando...aí o tio nos chama para entrar na escola. (ARTUR, 10 anos, Perfil 3, 2014).

Quando a gente vai para fora. Um dia aqui no cantinho aqui... nós viemos aqui e a gente pegou um papelão [pensando] não um plástico e daí tinha ...ela jogou água, jogou sabão, assim...aí ...ela fez um negócio assim...[pensando]

Entrevistador: Tipo Tobogã?

Vagner: *Isso, tipo Tobogã.*

Entrevistador: Que legal!

Vagner: *E também nós já brincamos de caça ao tesouro.*

Entrevistador: Então você gosta das atividades de artes e movimento?

Vagner: *Há também tem a outra professora que é legal...a de...[pensando] professora Bruna. Ela que levou a gente no Museu do Lixo e a Mônica no Bosque. (VAGNER, 10 anos, Perfil 3, 2014).*

Entrevistador: E qual é a atividade que você mais gosta de fazer no Projeto?

Carla: *Desenhar.*

Entrevistador: Desenhar na aula de arte? E o que você mais gosta de desenhar?

Carla: *[pensando] [silêncio] Gosto de desenhar os Power Rangers.*

Entrevistador: Você assiste os *Power Rangers*?

Carla: *Hã...hã...* (CARLA, 10 anos, Perfil 3, 2014).

Ao se caracterizar o Perfil 3 a partir do conjunto dos dados apresentados acima, considera-se fundamental como categorias de análise em primeiro lugar a localização geográfica da escola por ser a única, dentre os perfis, a se concentrar em uma região com aglomerado subnormal e das crianças, em sua maioria, residirem muito próximas da escola. Em segundo lugar, a questão de nível de renda, sendo que o Perfil 3 apresentou o maior índice de famílias que recebiam até 1/2 SM. E associado a esse índice, outras categorias podem ser agregadas como: o crescimento populacional; a situação das moradias; o número de população negra e parda presentes no entorno da escola, que são maiores nesse perfil; o baixo nível de escolaridade dos responsáveis pelas crianças; o número de crianças participantes do PBF que também, se comparados aos outros perfis, são maiores.

Outro aspecto a se considerar por um lado, é a restrição das crianças aos usos dos espaços do bairro e da cidade, se destacando a utilização do comércio local, dos parques e da cancha pública próxima a escola, e por outro, uma certa imobilidade espacial das crianças que permanecem mais tempo em casa brincando com amigos e parentes ou quando pouco transitam pelo bairro são supervisionadas por um adulto. Mas, curiosamente ao mesmo tempo em que as crianças permanecem mais restritas aos espaços de suas moradias pela falta de segurança vivenciada no cotidiano, elas também declararam conviver naturalmente com as situações de perigo ou de violência.

E há o fato ainda, de algumas crianças do Perfil 3 permanecerem 9 horas na escola. Enquanto as crianças dos outros perfis voltam para casa, almoçam, fazem muitas e variadas

atividades, se apropriam do bairro, vivem-no intensamente (caso do Perfil 2), e se deslocam pelo bairro e cidade, as que ficam na UEI, não parecem sair com a escola mais do que as do Perfil 1 por exemplo. Neste sentido, pode-se pensar que a ideia da política enfraquece, ou seja, a UEI que deveria de alguma forma, ampliar mais culturalmente e espacialmente a vida das crianças sob o Programa Mais Educação, proporcionando a elas a vivência em diferentes territórios educativos, acaba proporcionando, pelos dados apresentados, quantidades parecidas de saída e passeio que uma escola de 4 horas. No entanto, as crianças, no geral, relataram visitar os espaços culturais e de lazer da cidade com a escola. Mas, também não relataram sair mais que os demais perfis.

A seguir também se analisará as vivências das crianças que também estudam 9 horas, mas em uma escola de tempo integral (CEI) que, embora também esteja no Programa Mais Educação, conta com experiência de mais de 20 anos de oferta de ampliação do tempo escolar para a sua comunidade.

5.3.4 Perfil 4

A escola do Perfil 4 oferta Educação Integral a todos os seus estudantes, sendo que eles permanecem no espaço da escola por 9 horas diárias. E essa escola, também está inscrita no Programa Mais Educação. Quanto à sua localização é a escola que geograficamente está mais distante do centro do bairro (mais ao norte), entre o limite de Curitiba e o município de Almirante Tamandaré.

O entorno da escola apresenta muita área verde e sua paisagem assemelha-se a uma área rural. Contudo, pôde-se perceber tanto a presença de Condomínios Residenciais (muitos de alto padrão ou altíssimo) e sobrados novos como também o contraste destes com regiões vulneráveis em seu entorno (como pode ser visto na foto abaixo)

Assim, ao explorar o entorno do Perfil 4, observou-se que, na mesma rua encontram-se estas residências consideradas de alto padrão ou de classe média, mas, seguindo 100 metros adiante nesta mesma rua, constatou-se também a presença de aglomerados subnormais. E, ao se continuar por esse caminho mais alguns metros, visualiza-se a “Favela do Morro da Formiga” já pertencente ao município de Almirante Tamandaré. A seguir ilustra-se este cenário com algumas imagens do entorno do Perfil 4. No caso da primeira figura, essa retrata geograficamente o local próximo ao Perfil 4 que apresenta essa aglomeração subnormal (especificamente o local sombreado).

FIGURA 8 - AGLOMERADO SUBNORMAL – PRÓXIMO AO PERFIL 4



FONTE: IBGE (2010) – Aglomerados Subnormais/Curitiba (site: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/agsn>. Acesso em 10/12/2015).

FOTOGRAFIA 21 - ENTORNO



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 22 - ÁREA DE VULNERABILIDADE



FONTE: Autora (2015).

FOTOGRAFIA 23 - CONDOMÍNIOS



FONTE: A autora (2015).

FOTOGRAFIA 24 - SOBRADOS NOVOS



FONTE: A autora (2015).

Sobre a questão do tipo de moradia, 99% da população do entorno da escola reside em casas, índice igual ao apresentado pelo Perfil 1. E dentre o conjunto das escolas, foi a população do Perfil 4 que apresentou o maior número de domicílios sem acesso à rede geral de esgoto (15,7%). Referente à questão do crescimento populacional, o Perfil 4 ocupou a terceira posição dentre os perfis que mais crescem (32%). Quanto às condições de moradias, o Perfil 4 apresentou índices próximos aos dos perfis 1 e 2, no que diz respeito a moradias alugadas. Já sobre as moradias cedidas, apresentou índices iguais aos do Perfil 3, conforme indica a tabela abaixo:

TABELA 10 - DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES - 2010

| DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES | | | |
|-------------------------------------|---------------------|---------------|-----------|
| ESCOLAS | PRÓPRIO EM QUITAÇÃO | ALUGADO | CEDIDO |
| PERFIL 1 | 77% | 17,40% | 5,80% |
| PERFIL 2 | 76,30% | 17,40% | 6,30% |
| PERFIL 3 | 75% | 19% | 7% |
| PERFIL 4 | 76,20% | 16,80% | 7% |

FONTE: IBGE/CENSO DEMOGRÁFICO - 2010/ SME - Departamento de Planejamento e Informações.
Organização: A autora (2015).

Sobre a população, o Perfil 4 é o que menos possui moradores no seu entorno. É semelhante ao Perfil 3 (75%), o 4 conta com 78% das pessoas que se auto declararam brancas. Quanto à soma da população que se auto declara preta (2%), amarela (2%) e parda (18%), totaliza 22% (IBGE, 2010). Neste contexto, constatou-se que os Perfis 3 e 4 concentram um número maior de pessoas que se auto declaram pretas e pardas, diferentemente dos Perfis 1 e 2.

Sobre aos aspectos econômicos, o Perfil 4 apresentou índices próximos aos dos Perfis 1 e 2. O Perfil 4 somente apresentou um percentual relativamente menor que os Perfis 1 e 2, quando se tratou de famílias que recebiam acima de 5 SM (8%).

Com relação à renda domiciliar *per capita* média da população do entorno das escolas, o Perfil 4 apresentou o menor índice de desigualdade salarial entre as famílias que recebiam entre o menor (R\$ 860,18) e o maior salário (R\$ 1.215,26), chegando à 0,4 vezes (ver Tabela 8).

E trazendo os dados da pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, referente à renda bruta total por família, o Perfil 4 apresentou um percentual de 19% das famílias que recebiam até 1 salário mínimo, só perdendo para o Perfil 3. Mas, em contrapartida, essa

mesma pesquisa indicou que o Perfil 4, foi entre os perfis o que mais possuía famílias que recebiam mais de 6 salários mínimos (7,7%).

As profissões dos responsáveis citadas nas conversas com as crianças do Perfil 4 foram, para os homens: músico, técnico de TV a cabo, pedreiro, serralheiro, *pizzaiolo* e segurança. Já para as mulheres, foram citadas secretária, professora, manicure e doméstica.

Sobre a escolaridade dos responsáveis pelas crianças do Perfil 4, a pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho nas 4 escolas, demonstrou que 46,2% dos homens indicaram possuir o nível médio. Já as mulheres apresentaram um índice menor de escolaridade que os homens, nesse nível de ensino, 26%. Em contrapartida são as mulheres que responderam possuir mais o nível superior (incompleto ou concluído), 7,7%. O percentual dos homens que indicaram ter o Ensino Superior (incompleto ou concluído) representou 3,8%. Quanto ao Ensino Fundamental, 23% das mulheres indicaram possuir a fase inicial, esse percentual diminuiu para os homens (7,7%). Com relação à fase final do Ensino Fundamental, os homens apresentaram percentuais acima das mulheres, 30% e 11,5%, respectivamente.

E ao se comparar a escolaridade dos responsáveis pelas crianças entre os perfis, constatou-se que os responsáveis do Perfil 1 e 4 possuem percentuais similares referentes ao nível de instrução. No entanto é o Perfil 1 que se destaca dos demais com o maior percentual de responsáveis com nível superior. Já no Perfil 2 são as mulheres (em sua maioria) que possuem maior escolaridade que os homens, só perdendo para eles no nível superior. E ao contrário do Perfil 4, são os homens do Perfil 3 que possuem maior escolaridade que as mulheres, mas em níveis e percentuais inferiores aos demais perfis.

Com relação ao campo educacional o Perfil 4, apresentou uma taxa de analfabetismo de 2,6%, só perdendo para o Perfil 3. Quanto às taxas de rendimento escolar, o Perfil 4 no ano de 2013, apresentou entre os perfis a maior percentual de aprovação (98,3%). Já sobre o percentual de crianças participantes do PBF, o Perfil 4 ocupou a terceira posição entre os perfis, só perdendo para o Perfil 3, 15,8% das crianças da escola eram beneficiárias do Programa. E destas 12,8% possuíam baixa frequência escolar (CURITIBA, 2015). Assim, pode-se constatar que os Perfis 2 e 3 apresentaram os maiores índices de crianças beneficiárias do PBF.

Sobre os equipamentos públicos presentes no entorno do Perfil 4, destacam-se os Parques Tingui e Tanguá. A pesquisa realizada no bairro do Pilarzinho indicou que 75% das crianças do Perfil 4 frequentam esses parques, ocupando a terceira posição entre os perfis (os Perfis 1 e 2 tiveram maiores incidências de frequência). Referente à utilização das praças do bairro, o Perfil 4 apresentou apenas uma praça próxima ao seu entorno, nomeada de Antônio

A. Sabota. E similarmente ao Perfil 1, o 3 ocupou a segunda posição da utilização das praças do bairro, só perdendo para o Perfil 2. Segue abaixo fotografia dessa Praça:

FOTOGRAFIA 25 - PRAÇA ANTÔNIO A. SABOTA



FONTE: Autora (2015).

Após o mapeamento dos equipamentos públicos presentes no entorno das escolas, constatou-se que dentre os perfis, o 3 é o que menos possui equipamentos em seu entorno. E a partir dessa constatação, pode-se pensar também que a área ocupada pelo Perfil 4 ainda seja de ocupação mais recente em comparação com os demais perfis.

Das conversas com as crianças desse perfil, alguns meninos citaram brincar nessa praça após a aula e também nos finais de semana. E ao mencionarem a praça citada acima, eles a denominaram como um “campinho”, como na fala de Felipe (11 anos, Perfil 4, 2014) que disse “*brincar, às vezes, no campinho perto da escola*”.

Ainda nas conversas com as crianças desse perfil, essas relataram frequentar menos o comércio do bairro, se comparado aos demais perfis. No entanto, lembra-se que o Perfis 3 e 4 destacaram-se na utilização do comércio próximo as suas moradias. É o caso da Amanda (10 anos, Perfil 4, 2014) que disse “*fazer compras no mercado Compre Bem, no Maré Alta, e um pouquinho mais longe, no Tissi*”.

Sobre a utilização das bibliotecas, no geral, o Perfil 4 relatou frequentar a biblioteca da escola. E ao se comparar o Perfil 4, com os demais perfis, esse ocupou a terceira posição na utilização de bibliotecas do bairro. No entanto, algumas crianças relataram ter utilizado a Biblioteca Pública e o Farol das Cidades (Fabrício, 10 anos, Perfil 4, 2014), o Farol do Saber no bairro Jardim Botânico (Franciele, 9 anos, Perfil 4, 2014).

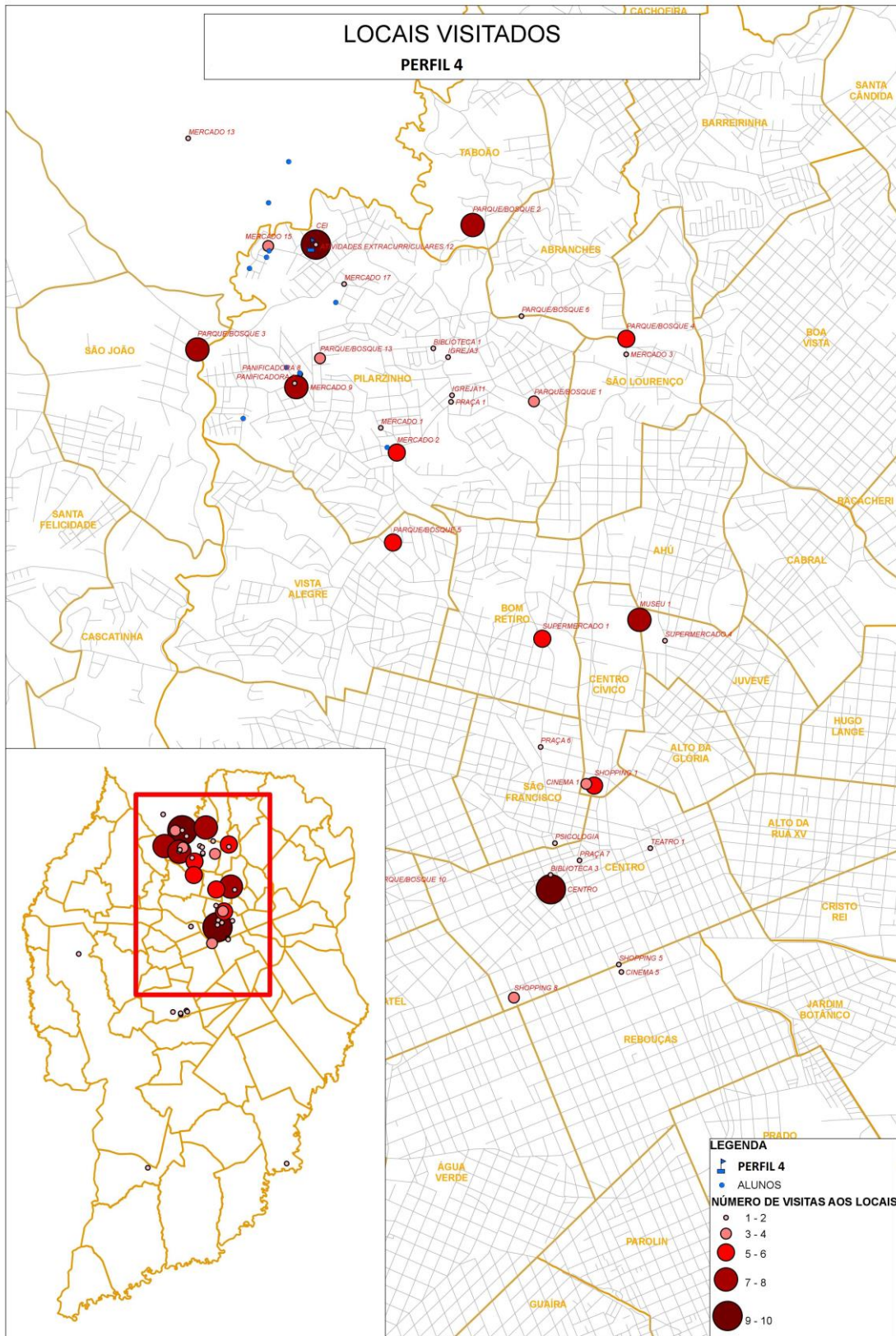
Sobre a questão da utilização dos espaços religiosos, as crianças desse Perfil indicaram que 50% frequentam a religião evangélica, 40% a religião católica e 10% não souberam responder a que religião participavam e se participavam. E dentre os perfis, foi o 4 que menos apresentou incidências de atividades realizadas nesses espaços. E similarmente ao Perfil 2, as atividades mais citadas pelas crianças do Perfil 4, também foram a escolinha e a catequese. E ao se perguntar às crianças o que elas faziam nesses espaços religiosos, elas relataram que oravam, brincavam, realizavam atividades artísticas e recebiam lanche (Julia, 10 anos; Rodrigo, 11 anos, Perfil 4, 2014).

Quanto à utilização dos espaços da cidade, ainda a pesquisa realizada no bairro Pilarzinho demonstrou que o Perfil 4 ocupou a segunda posição entre os demais perfis (só perdendo para o Perfil 1) na utilização dos parques, shoppings e cinemas (ver Tabela 9).

No entanto, em conversas com crianças desse Perfil, esses dados apresentaram algumas alterações, em especial no uso dos espaços da cidade, como se poderá visualizar no mapa mais adiante. Assim, segundo relatos de algumas crianças, pode-se constatar que os locais que tiveram maiores incidências de usos pelas crianças desse Perfil no bairro foram: o comércio próximo as moradias e os parques Tingui e Tanguá (dados que se assemelham ao Perfil 3). E contrariamente, aos dados indicados sobre o uso dos espaços da cidade pela pesquisa realizada no Pilarzinho, segundo as falas das crianças, o Perfil 4 ocupou a última posição, dentre os perfis, na utilização de cinemas, museus e teatros. O museu mais citado pelas crianças desse perfil foi também o Oscar Niemeyer. E, no geral, as crianças disseram ir ao museu e ao teatro com a escola. Com relação à ida ao centro da cidade, o Perfil 4 também ocupou a última posição, se comparado aos demais perfis.

E similarmente ao Perfil 3, o 4 também apresentou incidências de participação de crianças em lazer privado. Pode-se exemplificar os espaços: Hotel Fazenda Dona Francisca (localizada em Santa Catarina) e a uma Pousada na cidade de Mandirituba (a criança não soube nomeá-la). Segue mapa dos locais mais indicados pelo Perfil 4:

MAPA 11 - PERFIL 4 LOCAIS VISITADOS / CONTAGEM



FONTE: A autora (2015)
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Sobre as atividades realizadas pelas crianças do Perfil 4 no centro da cidade, no geral, essas relacionam-se à: compra de vestuário e jogos eletrônicos, idas à médicos, restaurantes, lanches e passeios. Como a Jane (10 anos, Perfil 4, 2014) que vai ao centro da cidade para comer a “*misturadinha*”, uma mistura de arroz com ovo mexido. E quando se perguntou para as crianças o que elas achavam de Curitiba, elas ressaltaram mais opiniões positivas. É o caso da Franciele (10 anos, Perfil 4, 2014) que considera Curitiba “*muito movimentada e ela faz parte de nossas vidas*” ou a opinião do Felipe (11 anos, Perfil 4, 2014) que acha que a cidade “*tem muitos, muitos parques*”. Outras opiniões positivas citadas pelas crianças relacionaram-se a achá-la legal (Daniel, 11 anos; Rodrigo, 11 anos, Perfil 4, 2014) e ao fato de Curitiba ser boa para se morar (Fabrício, 10 anos; Amanda, 10 anos, Perfil 4, 2014).

Já quanto às viagens das crianças do Perfil 4 a outras cidades, essas disseram visitar também mais os estados brasileiros, similar ao Perfil 3, os estados citados foram: São Paulo (Aparecida do Norte), Santa Catarina (Praias, Lages, Joinville e Navegantes) e Alagoas. Sobre as viagens interestaduais, as crianças desse perfil indicaram visitar o litoral paranaense. E quando perguntado as crianças sobre o motivo da viagem, no geral, elas disseram que foram visitar parentes e a passeio.

Com relação a opinião das crianças do Perfil 4 sobre o bairro, houve maior incidência de opiniões negativas, que se referem a violência e a infraestrutura. E trazendo trechos das falas das crianças, quanto a questão da violência o Felipe (11 anos, Perfil 4, 2014) considera o “*bairro perigoso porque já morreu um bandido perto da minha casa*”. Já o Fabrício (10 anos, Perfil 4, 2014) considera que o bairro “*não tem policias para combater os ladrões*”. E sobre a questão de infraestrutura, a Julia (10 anos, Perfil 4, 2014) acha que as pessoas ficam “*jogando muito lixo na rua*” e na opinião da Laura (9 anos, Perfil 4, 2014) a padaria não é boa “*por que um dia fui lá, e tinha uma mosca no pudim*”. As crianças também relataram algumas situações que consideraram de medo ao movimentarem-se pelo bairro, podendo-se exemplificar a situação relatada pela Jane (10 anos, Perfil 4, 2014) ao descrever sua rotina diária quando chega da escola:

Eu chego pego a chave que minha mãe deixa escondido abro a porta. Aí eu fecho a casa toda e finjo que não tem ninguém em casa, então eu arrumo toda a casa, arrumo meu colchão ou colchão da minha mãe, o sofá e assisto televisão até a minha mãe chegar. (JANE, 10 anos, Perfil 4, 2014).

Já as poucas opiniões positivas sobre o bairro relatadas pelo Perfil 4 são referentes a gostar do bairro e de brincar com os amigos (Jane, 10 anos, Perfil 4, 2014). E também coerente com esse dado as crianças desse perfil disseram brincar mais em casa ou em casas de parentes.

E similar ao Perfil 1, a pesquisa realizada no Pilarzinho demonstrou que 50% das crianças do Perfil 4 também utilizavam o transporte escolar (Van) para chegar à escola. E ao conversar com as crianças, muitas delas, também relataram não residir próximo ao entorno da escola, deslocando-se para a escola tanto de partes mais distantes do bairro e do município de Almirante Tamandaré como também de outras regiões da cidade.

Em um caso extremo de longa distância entre escola e moradia, temos, por exemplo, o caso da Julia que vinha para a escola, todo dia, do bairro Tatuquara (bairro este situado na região sul da cidade, a mais de 20 km de distância do local em que sua família adquiriu sua casa própria). Os pais de Julia trabalham próximos ao bairro do Pilarzinho e optaram em deixá-la na escola por ser de tempo integral. Pelas palavras da Julia pode-se constatar que sua jornada é extremamente longa:

Entrevistador: Julia, você me contou que não mora nesse bairro que você vem de outro bairro. Qual é o nome do bairro, mesmo?

Julia: *Tatuquara.*

Entrevistador: E todos os dias você vem com seu pai e com sua mãe do Tatuquara para essa escola?

Julia: *Sim.*

Entrevistador: E faz tempo que você estuda aqui?

Julia: *Faz*

Entrevistador: Quanto tempo?

Julia: *Faz mais ou menos... estou aqui desde o quarto ano.*

Entrevistador: Então, me conte ...você falou que demora bastante tempo para chega na escola?

Julia: *É... Levo de 50 minutos a uma hora.*

Entrevistador: Você sabe me dizer o horário que você acorda para vir para a escola?

Julia: *Acordo umas 6 horas mais ou menos...*

Entrevistador: Aí... seu pai passa aqui 5 horas para te buscar ou você espera um pouco mais na escola?

Julia: *Às vezes ele se atrasa um pouco por causa do serviço às vezes ele chega na hora.* (JULIA, 10 anos, Perfil 4, 2014).

E quando foi perguntado às crianças do “porquê” da escolha da escola por seus pais, a maioria relatou que o motivo era pela escola ser de tempo integral, similarmente ao Perfil 3. Na fala da Franciele (10 anos, Perfil 4, 2014) “*porque fica dia inteiro, porque daí ela (mãe) não tem com quem nos deixar em casa*”. A escola do Perfil 4 por ofertar Educação Integral a todos os seus estudantes foi a que apresentou o menor índice de participação das crianças em atividades extracurriculares. Como é caso da Amanda (10 anos, Perfil 4, 2014) que faz cursinho preparatório em uma instituição privada para o ingresso no Colégio Militar aos sábados pela manhã no centro da cidade e o do Rodrigo (11 anos, Perfil 4, 2014) que participa do Futsal nas segundas-feiras ofertado pela Educação Permanente da escola após o término das aulas, ambas as atividades são pagas. E também houve o relato do Daniel (11 anos, Perfil 4, 2014) que disse que todas as quartas-feiras, no período da manhã, vai ao Psicólogo no centro de Curitiba.

Quanto aos eventos culturais ofertadas pela escola do Perfil 4, informa-se que a pesquisadora não obteve acesso aos dados, não sendo possível, neste item, compará-la com os demais perfis.

Sobre o uso do tempo depois do horário integral, as crianças desse perfil, no geral, disseram assistir televisão, jogar vídeo game, futebol e brincar. As meninas também relataram realizar algum tipo de afazer doméstico.

Referente a avaliação da escola, as crianças do Perfil 4, apresentaram incidências similares tanto de opiniões positivas quanto negativas. As opiniões positivas relacionam-se a gostar da escola e achá-la legal (Fabrício; Rodrigo; Júlia; Daniel, Perfil 4, 2014) e também do tratamento dos funcionários, em especial os inspetores e professores (Amanda, 10 anos, Perfil 4, 2014).

Já as opiniões negativas, no geral, se relacionaram a permanência das crianças 9 horas na escola. Nas falas das crianças, elas relataram que era ruim ficar longe da família, como é o caso do Felipe (11 anos, Perfil 4, 2014) que sente falta de seus familiares, “*sinto saudades do meu pai e dos meus irmãos*” ou do Fabrício (10 anos, Perfil 4, 2014) que acha muito difícil ficar tanto tempo na escola, “*porque a gente acorda cedo e fica o dia inteiro, cansa*”. E foram as crianças desse perfil que mais relataram sobre o cotidiano das atividades realizadas na escola. As crianças comentaram tanto sobre os horários dos lanches, almoço e recreio como das atividades que realizavam no período da manhã e da tarde. De modo geral, as crianças disseram gostar mais das atividades que são realizadas no Complexo II, ou seja, do período em que ocorrem as oficinas. E as oficinas mais citadas pelas crianças foram Práticas Ambiental, do Movimento e Ciência e Tecnologias. E, observou também nas falas das crianças a incidência de atividades ligadas a área de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir se apresentam algumas rotinas descritas pelas crianças que permanecem no CEI:

Entrevistador: Sabe me dizer quais atividades que você faz no Complexo II?

Rodrigo: *Tem arte.*

Entrevistador: Teatro?

Rodrigo: *Matemática.*

Entrevistador: Apoio pedagógico de Português e Matemática

Rodrigo: *Não, aula de matemática.* (RODRIGO, 11 anos, Perfil 4, 2014).

Entrevistador: O que você mais gosta da escola?

Jane: *Da professora .*

Entrevistador: Qual professora?

Jane: *Da professora Eveline.*

Entrevistador: Ela é professora da tarde?

Jane: *TICs.*

Entrevistador: TICs?

Jane: *É ciência e tecnologia...*

Entrevistador: Ah que legal, você gosta de informática?

Jane: *Hã...*

Entrevistador: Então você fica aqui o dia todo?

Jane: *É.*

Entrevistador: As oficinas que você mais gosta é TICs. Saberá me dizer quais são as outras oficinas que você frequenta?

Jane: *Música, teatro e educação física com a professora, eu acho que daqui a pouco a gente vai ter aula.* (JANE, 10 anos, Perfil 4, 2014).

Entrevistador: Tem mais algum passeio que você lembra?

Paulo: *Parque Tingui.*

Entrevistador: Com a escola?

Paulo: *A gente foi a pé*

Entrevistador: Com a professora.

Paulo: *Eles colocaram uma corda.*

Entrevistador: Você estava em qual ano, Paulo?

Paulo: *No quarto ano, a gente estava trabalhando sobre flores e fomos lá para solta pipa.*

Entrevistador: *Nossa que legal? Brincou bastante?*

Paulo: *Bastante.* (PAULO, 10 anos, Perfil 4, 2014)

Na tentativa de configurar esse Perfil há que se considerar como categorias centrais as questões espaciais e socioeconômicas. Sobre a questão espacial, por localizar-se mais distante do centro do bairro e, em uma região ainda com extensas áreas verdes, o Perfil 4 apresenta grandes contrastes residenciais entre novos moradores de classe muito alta e média no bairro e moradores mais antigos de classe popular (estando alguns em condições vulneráveis de moradia). Sobre a questão da ocupação espacial do entorno do Perfil 4 e ao fator socioeconômico, pode-se agregar outros dados: o nível de escolaridade dos responsáveis pelas crianças que se aproximou dos índices do Perfil 1, e também o acesso das crianças do Perfil 4 aos diferentes espaços culturais e de lazer da cidade.

No entanto, similar ao Perfil 3, por apresentar próximo ao seu entorno, também aglomerados subnormais, o Perfil 4 apresentou altos índices de moradias cedidas; maior número de população negra e parda presentes no entorno da escola e um número significativo de famílias participantes do PBF com baixa frequência escolar (só ficando abaixo do Perfil 3). E, também similar ao Perfil 3, as crianças do Perfil 4 relataram visitar os espaços culturais e de lazer da cidade com a escola.

Outro aspecto a se considerar, refere-se ao grande papel da Educação Integral para as famílias que necessitam muito deixar seus filhos na escola de tempo integral, deslocando-se de regiões distantes até a escola do Perfil 4. Em contrapartida, também há de se valorizar as opiniões das crianças que permanecem até 9 horas na escola, elas têm muito a dizer sobre as rotinas que vivenciam ao permanecerem tanto tempo na escola.

Na sequência procura-se “puxar alguns fios”, para explicitar algumas conclusões encontrados entre os Capítulos e os dados teóricos e empíricos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa dissertação foi o de analisar a influência da política educacional de Educação Integral e Integrada na rede de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho, principalmente ouvindo como as crianças pensam essa ampliação do tempo e espaço escolar. Para tal, a dissertação se organizou em 5 Capítulos, sendo o primeiro a Introdução que apresentou o tema da pesquisa e o segundo Metodológico. No Capítulo Metodológico procurou-se descrever todo o caminho percorrido para a investigação do problema de pesquisa, como se desenvolveram as fases da pesquisa, a escolha de metodologia de coleta de dados, bem como, os sujeitos e a elaboração das categorias de análise.

No Capítulo III foi trabalhado o referencial teórico que embasou a pesquisa. Nele, foi de suma importância os estudos de Norbert Elias para a compreensão dos conceitos de “indivíduo e sociedade”, de redes de interdependência e de configuração que compuseram o marco conceitual dessa pesquisa e que perpassaram a construção do objeto.

Tais conceitos evidenciaram a impossibilidade se pensar os seres humanos como se fossem objetos separados entre si, como se entre eles existisse um fosso intransponível, e sim, de se pensar os indivíduos como sujeitos dependentes um dos outros que formam redes de interdependência com conexões entre si em uma determinada configuração social. Foi essa compreensão que permitiu analisar as crianças no tecido social do bairro Pilarzinho. Assim, ficou claro que as redes de interdependência das crianças no bairro, são influenciadas não só pela política de Educação Integral/Integrada, mas também por suas condições econômicas e espaciais (seus lugares de moradia, o uso do bairro). Foi esta triangulação que permitiu pensar se, de alguma forma, a política, e a relação da política com o território, e principalmente para crianças em condições vulneráveis, alterariam as posições das crianças na rede, ainda que se tratasse de alterações culturais, de conhecimento espacial das crianças. Voltar-se-á a esta questão, mais adiante.

Compondo ainda a base teórica, os estudos de autores da sociologia da infância, como Sarmiento (1997; 2005), Pinto (1997), Qvortrup (2011), Corsaro (2009) e Mollo Bouvier (2005) colaboraram para a compreensão da categoria infância como uma construção social que se diferencia de outros grupos e categorias sociais. Ficou claro que a categoria infância independe de um grupo específico de crianças, essas são atores sociais e produtoras de cultura que em cada momento histórico, no convívio com seus pares e nas interações com os adultos, participam ativamente da sociedade. O entendimento de tais conceitos favoreceu a análise da posição estrutural ocupada pelas crianças da pesquisa nas redes de interdependência que mantém com

o bairro e a cidade. A pesquisa, neste sentido, encontrou crianças que se posicionam, que têm opiniões formadas, que vivenciam o bairro e a cidade, ainda que umas de forma mais intensa e outras menos, pelos limites impostos pelos locais de moradia e estudo, como ficou claro a partir da análise dos diferentes perfis.

E ainda, o estudo sobre os conceitos de espaço e território, também foram fundamentais para responder ao problema de pesquisa, no que concerne à relação entre as redes de interdependência das crianças no bairro e na cidade e as políticas de Educação Integral/Integrada, principalmente sob a influência do Programa Mais Educação que se estrutura a partir do conceito de Território Educativo. Assim o conceito de espaço urbano foi compreendido nessa pesquisa, como sendo um produto social, em permanente processo de transformação, que é produzido e reproduzido por meio da reorganização espacial provocada pela própria sociedade. Já o conceito de território se apresentou como um espaço usado e qualificado pelos sujeitos, sendo definido pelas relações sociais. Outros conceitos importantes agregaram-se ao de território, como por exemplo, o conceito de territorialidade, sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. Portanto, a territorialidade constitui-se como um produto humano, composta por signos, significações e representações.

Neste sentido, ficou claro que compreender como cada criança se sentia com relação ao seu pertencimento ao território, a partir de cada Perfil, foi fundamental para perceber a relação delas com o espaço. Assim, algumas crianças sentem-se protegidas, livres e com boas impressões do espaço que vivem e estudam e outras não. Algumas crianças estudam em escolas, com modelos de ampliação do tempo e com propostas do uso do espaço, mais intensos e promotores de ampliação cultural e espacial do que outras. Volta-se a este ponto.

O Capítulo IV, procurou demonstrar as tensões entre, por um lado a política nacional de educação integral que tem como base o processo de intersetorialidade, o diálogo entre o público e o privado e o bairro constituindo-se como territórios educativos, e por outro, essas influências em uma rede municipal com mais de 20 anos de experiência em programas de Educação Integral. Concluiu-se, neste capítulo que nos documentos institucionais da Prefeitura Municipal de Curitiba, há uma aderência gradativa ao discurso do Programa Mais Educação. Isso fica claro desde o nome do atual programa para a educação municipal que se intitula “Curitiba Mais Educação” até em trechos de documentos da PMC que apresentam conceitos trazidos do Programa Mais Educação como por exemplo, “a importância da ampliação dos territórios educativos” (SME, 2016) e das “atividades educativas serem organizadas em macrocampos que correspondem às práticas educativas propostas nas Diretrizes Curriculares Municipais.” (Relatório de Gestão, 2013).

Evidenciou-se, neste sentido que a aderência ao discurso do Programa Mais Educação está presente tanto nos documentos que se referem a educação integral (CEI e UEI) quanto na educação integrada (Projetos de Contraturno), e tanto em âmbitos maiores como no plano de governos quanto mais próximos da escola como o documento atual “Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar” (2016).

No nível do discurso tanto nacional como municipal a infância é pouco evidenciada, sendo que a criança ativa, produtora de cultura que poderia ser considerada na produção da política, tendo sua voz ouvida, não aparece.

Quanto aos conceitos de cidade e território, eles aparecem nos documentos analisados, de forma pouco realista. Desconsidera-se as desigualdades sociais contidas no território, as relações econômicas e de poder, a compreensão do território como um instrumento político. Assim, os programas são direcionados para as crianças em situação de vulnerabilidade que devem vivenciar diferentes territórios educativos (esperando justamente que ampliem suas vivências culturais e o conhecimento que têm do espaço do bairro e da cidade), mas, não se problematiza que muitos desses territórios são também vulneráveis e em certos aspectos, violentos, como já visto no Capítulo V.

Enquanto o Capítulo IV se debruçou sobre o conteúdo da política, o Capítulo V mergulhou no universo infantil, dando a voz as próprias crianças, a fim de se conhecer o que pensavam da escola de educação integral/Integrada e como vivenciavam os espaços do bairro e da cidade. A aproximação desse universo tinha como objetivo mapear os espaços utilizados pelas crianças, a existência ou não de possíveis territórios educativos e o uso de espaços do bairro e da cidade com a escola. A escolha do bairro Pilarzinho como um dos bairros que mais oferece uma variedade de espaços ambientais e culturais tinha por objetivo não só mapear tais espaços, mas verificar, justamente, os usos deles pelas escolas e pelas crianças. Neste sentido, embora o bairro ofereça tal variedade, isso não se traduziu em um uso intenso e variado por parte de todas as crianças, ficando claro, que o uso se relaciona às condições econômicas das famílias, ao tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e até ao tipo de organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas, visitas, relação com a região do bairro a que se situam.

Escutando as crianças, pôde-se conhecer como vivenciam os espaços do bairro e da cidade, ficando claro, de modo geral, o grande uso do comércio e o pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros.

Mas, houve diferentes formas de apropriação espacial das crianças, segundo os diferentes perfis, o que demonstrou a constituição de diferentes redes de interdependência. Sobre as redes das crianças do Perfil 1 e 2 é possível afirmar que:

- por morarem em locais favorecidos do bairro, saem com mais segurança sozinhas ou acompanhadas;
- por terem uma melhor condição econômica têm mais oportunidades de se deslocar para fora do bairro e da cidade;
- por estudarem em escolas que, respondendo ao perfil socioeconômico da sua comunidade são escolas que promovem constantes saídas culturais, têm maior possibilidade de ampliação cultural.
- por serem escolas regulares, com oferta de Educação Integrada no contraturno, possibilitam diferentes arranjos familiares para o uso destas atividades. Há os que participam, os que não participam das atividades, os que fazem muitas, os que fazem poucas. Isso funciona bem e atende a uma comunidade que conta com a possibilidade da família de levar e trazer para tais atividades, enfim, com a possibilidade de realização desta variedade de atividades, do uso variado dos espaços, da realização de diferentes formas de ampliação cultural.

Neste sentido, a política parece ajudar positivamente a alterar a condição cultural e de conhecimento espacial da rede de interdependência destas crianças. São elas que se deslocam mais tanto no bairro como fora dele. Enfim, a rede de interdependência destes dois perfis apresenta-se mais elástica, móvel, variada.

Quanto à rede de interdependência das crianças do Perfil 3 e 4 na configuração urbana do bairro e da cidade é possível afirmar que:

- por morarem em locais desfavorecidos ou distante do centro do bairro, as crianças têm menos segurança para circular sozinhas ou acompanhadas, permanecendo muito tempo em suas casas;
- somado a isso, por terem uma condição econômica mais desfavorecida circulam menos também fora do bairro e cidade;
- por estudarem em escolas que ofertam educação em tempo integral, permanecem em ambiente escolar formal por mais tempo. E no caso da UEI, mesmo recebendo verbas do Programa Mais Educação que poderiam ser utilizadas para

essas saídas culturais e de conhecimento espacial ampliado, ela tem utilizado tais verbas para a adequação da rede física e compra de materiais pedagógicos.

Em resumo as crianças do Perfil 3 e 4 têm suas redes mais restritas, mais limitadas espacialmente e economicamente. E a política da educação integral parece não contribuir mais do que as escolas de tempo regular, na apropriação espacial e cultural do bairro e da cidade. Dito de outra forma, as escolas integrais que atendem aos mais vulneráveis deveriam ter apresentado maior variedade e intensidade de uso dos espaços culturais da cidade do que as outras escolas da pesquisa, mas, não o fazem por uma série de dificuldades, algumas aqui já explicitadas e outras, inclusive, que novas pesquisas poderão investigar. De qualquer forma também se percebeu que, se neste momento a escola do Perfil 3 tem precisado investir na rede física, na sequência há uma grande possibilidade que ela passe a investir na ampliação cultural de seus estudantes e nos territórios educativos da cidade.

A partir dessas conclusões pode-se afirmar que a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente. Esse processo varia sensivelmente a depender do meio social, das condições econômicas, e do local de moradia das crianças em determinadas regiões do bairro. Comprovou-se assim, que as relações das crianças com o bairro são nitidamente definidas tanto por efeitos de localização quanto dos lugares. Assim, há de se considerar na proposição das políticas públicas, as diferenciações sociais e de moradia na estrutura dos territórios das crianças. E também não se pode deixar de ressaltar a importância do tempo em que as crianças permanecem nas escolas que ofertam educação integral e, principalmente, segundo a própria voz das crianças, como sujeitos de direito. Isso com certeza contribuirá para a melhoria de suas rotinas em ambiente escolar.

E para concluir, como possibilidade da continuidade desse trabalho, pode-se pensar em um estudo comparativo com a pesquisa realizada pelo professor Jean-Yves Authier e de Sonia Lehman-Frisch (2012) da Universidade de Lyon na França, que analisaram as diferenciações nas maneiras de viver e de conviver de crianças que moravam em bairros gentrificados da França, Inglaterra e São Francisco. Os autores ressaltam que ainda são poucos os trabalhos diretamente centrados sobre as crianças e a cidade. E mais raros são os estudos que comparam crianças residindo em vários bairros do mesmo tipo, ou examinando em um mesmo bairro, as diferentes maneiras de convivência, caso dessa pesquisa. Assim, por mais que as pesquisas ocorreram em países distintos, pôde-se encontrar alguns resultados semelhantes entre as suas pesquisas e está aqui apresentada: Nas pesquisas de Authier e Lehman-Frisch, as crianças de meio social mais abastado, tinham um conhecimento melhor do bairro e da cidade e

participavam de uma diversidade de atividades extracurriculares no bairro e fora dele (no caso desta pesquisa, semelhante aos dados encontrados nos Perfis 1 e 2); na sua pesquisa, os meninos demonstraram conhecer mais o bairro do que as meninas (no caso desta pesquisa comprovou-se também que os meninos deslocavam-se e tinham mais conhecimento do bairro do que as meninas que ficavam mais em casa); na do pesquisador, algumas crianças de classes populares frequentavam as bibliotecas públicas não somente para emprestar livros mas também, e por muitas vezes, para usar ferramentas informáticas que não têm em casa (caso semelhante aos do Perfil 3); as crianças de classes populares vivenciavam menos os espaços do bairro e uma espécie de confinamento social e de suas sociabilidades (caso dos Perfis 3 e 4); as crianças faziam diferentes usos do bairro e da cidade a depender do seu meio social, da sua idade, de seu gênero e da sua configuração social (ao construir as redes de interdependência das crianças de cada Perfil pode-se observar essas diferenças entre as crianças de cada escola).

7. REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. A Coordenação Federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.

ALMEIDA, Tavares Maria Hermínia. Recentralizando a Federação. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v 24, p 29- 40 jun. 2005.

ANDRÉ, Alexandre. A Lugar e território. **Revista Geográfica Venezolana**, v. 50, p. 159-172, jan. /jun. 2009.

ARCO-VERDE, Yvelise F. de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2003.

_____. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul. /dez. 2012.

AUTHIER, Jean-Yves Authier; LEHMAN-FRISCH, Sonia. Variations sur un thème: Les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco. *Métropoles* [Em ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2012. URL: [http:// metropoles.revues.org/4584](http://metropoles.revues.org/4584). A versão em português será publicada na revista Sociologias.

BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Algumas Reflexões sobre Políticas Sociais**. 2013. (Texto submetido à publicação).

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, jul./dez. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral / educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - ETAPA I. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral / educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - ETAPA II. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território**. Série Mais Educação. Brasília: SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação em Tempo Integral**. Série Mais Educação. Brasília: SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Aglomerados subnormais - Informações Territoriais**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Relatório Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, v. 34, 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Aglomerados Subnormais - Informações Primeiros Resultados** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. **Nota técnica 319**. Apresenta informações sobre a Parceria Programa Bolsa Família (MDS) com o Programa Mais Educação (MEC) para o ano de 2013. Brasília: MDS, 23 nov. 2012.

BRASIL. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, v. 22, 2014.

CIGOLINI, Adilar Antônio. Território e Criação de Municípios: o significado teórico-político da compartimentação do espaço. **RA E GA**, Curitiba, v. 25, p. 111-133, 2012.

CIGOLINI Antônio; CACHATORI, Thiago Luiz Adilar. Análise do Processo de Criação de Municípios no Brasil In: XII Colóquio Internacional de Geocritica – las indenpendencias y construccion de estados nacionales: poder, territorização y socialização. **Anais...**2012.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: A. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **Políticas Sociais e organização do trabalho**. IPEAIPLAN, No. 4. 1990.

_____. 2012. **Estado de Bem-Estar: Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Org.). 3 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 27-57, 2012.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais...** Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9. p. 1-11.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, jul. 2002.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia.** Lisboa: Edições 70,1970.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: J: Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador 1: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: J: Zahar, 1994b.

_____. **Escritos & ensaios 1: Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

_____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

_____. *Au-delà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse.* Paris: La Découverte, 2010.

FARIA, R. M.; BORTOLOZZI, R. Espaço, Território e Saúde: contribuições de Milton Santos para o tema da Geografia da Saúde no Brasil, **RA´E GA**, Curitiba, n. 17, p. 31-41, 2009.

FERNANDES, Natalia. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Prática e Poderes.** Porto: Afrontamento. 2009.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 90.** 2008.261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2008.

_____, Valéria Milena Rohrich. **Colorindo o passado curitibano: relações entre cidade, escola e currículo.** Hist. R, Goiânia, v.5, n.2, p.421-453, jul/dez, 2010.

_____, Práticas Institucionalizadas e Processos de Socialização de Crianças na Cidade, **Revista Cocar.** Belém/Pará, v. 9, n.17, p. 55-64, jan. /Jul. 2015.

_____, **Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba.** 2015. Reprodução

FIGLIARESE, Sabrina. **Diferenças no uso do bairro por meninos e meninas da rede municipal de ensino de Curitiba: um estudo inicial a partir de oito bairros da cidade.** Relatório de Iniciação Científica – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.21, jun. 2000, p. 211-259.

JESUS, Priscila Rosa da. **Tempo Integral na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; PINHEIRO, Marta (Org.). **Educação integral e Integrada: no contexto da educação à distância**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

LANSKY, Sami. **Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público**. 2006. 203 f. Dissertação – Pontifícia Universidade de Minas Gerais. Minas Gerais, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman,

LOPES JÚNIOR, W. M.; SANTOS, R. C. B. R. Reprodução do Espaço Urbano e a Discussão de Novas Centralidades, **RA´E GA**, Curitiba, n. 19, p. 107-123, 2010.

LUZ, Giordana Machado; KUHNENB, Ariane. O Uso dos Espaços Urbanos pelas Crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.26, p. 552-560.

MÜLLER, V. R. & ARRUDA, F. M. Crianças e suas Opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.10, p. 513-525, 2012.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005

NAJAR, A. L. & MARQUES, E. C. A Sociologia Urbana, os Modelos de Análise da Metrópole e a Saúde Coletiva: uma Contribuição para o Caso Brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.8, p. 703-712, 2003.

NETO, H. B.; BEZZI, M. L.A. Região Cultural como Categoria de Análise da Materialização da Cultura no Espaço Gaúcho: região cultural como categoria de análise, **RA´E GA**, Curitiba, n. 17, p. 17-30, 2009.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Índice de Desenvolvimento Urbano – IBEU**. Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Sueli do Nascimento. **Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan. /mar. 2010.

PACHECO, Solange. **Centros de Educação Integral de Curitiba Segundo propostas de Documentos Oficiais e Atores Escolares: Práticas em Disputa**. UFPR, 2008.

PINTO, Tatiane de Oliveira; LOPES Maria de Fátima. Brincadeira no Espaço da Rua e a Demarcação dos Gêneros na Infância. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, p. 861-885, jul. 2009.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **A Cidade que Queremos** – Regional Boa Vista. IPPUC, 2014.

- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Contratos de Gestão**. IMAP, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Contratos de Gestão**. IMAP, 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Contratos de Gestão**. IMAP, 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Contratos de Gestão**. IMAP, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Plano de Gestão**. IMAP, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Plano de Gestão**. IMAP, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatórios de Gestão**. IMAP, 2008.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatórios de Gestão**. IMAP, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatórios de Gestão**. IMAP, 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatórios de Gestão**. IMAP, 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Relatórios de Gestão**. IMAP, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Resumos das Regionais**. IPPUC, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Retrato das Regionais**. IPPUC, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Pobreza**. IPPUC, 2013
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral**. Curitiba: SME, 1992.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral**. Curitiba: SME, 1996.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resultados das avaliações do SAEB e IDEB 2005-2011: contexto socioeconômico e desempenho dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: SME, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Qualidade e Equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: informações e produção de conhecimentos para a prática pedagógica**. Curitiba: SME, 2015.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar**. Curitiba: SME, 2016.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan. / abr. 2011.

RODDEN, Jonathan. **Federalismo e Descentralização em Perspectivas Comparadas: sobre significados e medidas**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v 24, p 9- 27 jun. 2005.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como Política Pública Nacional de Educação Integral. In: IX ANPED SUL, Caxias do Sul. **Anais...**Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho**. Perspectiva, v.23, n. 01, p. 17-40, jun/jul. 2005.

_____, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. p. 9-29.

SILVA, Adnilson de Almeida. Representações Indígenas: territorialidades e identidade – uma aproximação teórica, **RA E GA**, v. 23, Curitiba, p. 238-262, 2011.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A RELAÇÃO COM O SABER NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. In: ANPAE 2009, Vitória. **Anais...**Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

_____, Jamerson Antônio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revisita Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set. /dez. 2013.

SILVA, Mary Anne Vieira; PENA Rodolfo Ferreira Alves. Cidade, Cultura e a Disputa pelo Direito ao Espaço: segregação urbana das comunidades de terreiro na região metropolitana de Goiânia. **RA E GA**, Curitiba, v. 24, p. 38-51, 2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA. Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociologia**, Campinas, v 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003

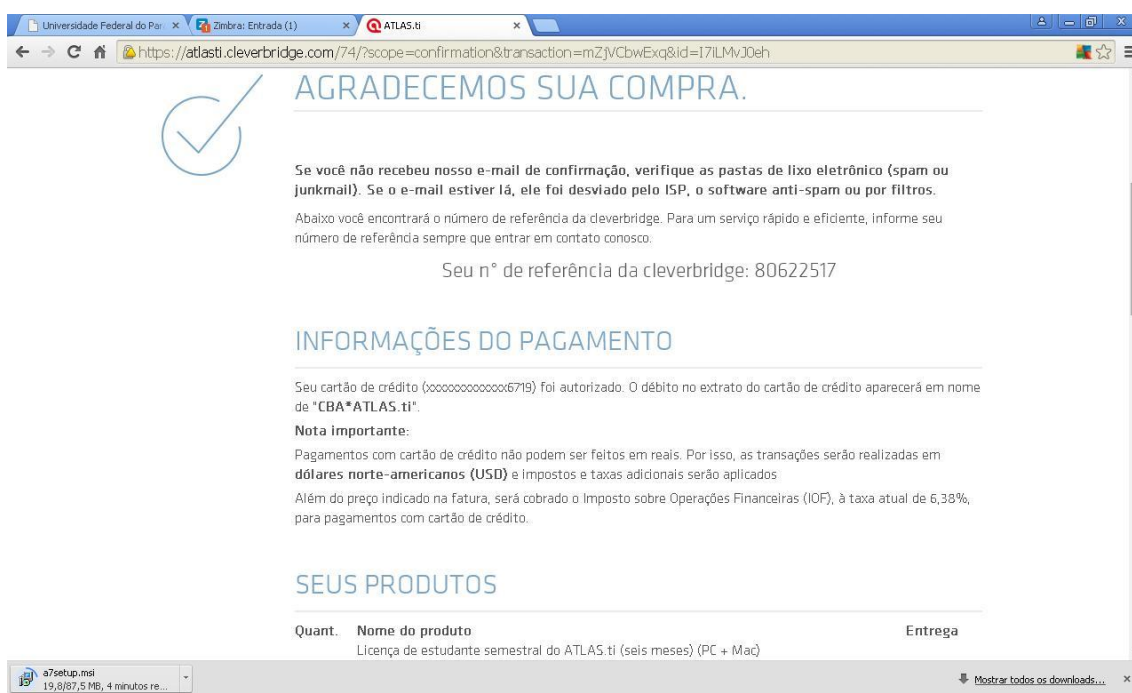
SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: Costa, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS


| | |
|--|------------|
| ANEXO 1 – LICENÇA PARA UTILIZAÇÃO DO <i>SOFTWARE</i> ATLAS.TI | 192 |
| ANEXO 2 - MAPAS SEMÂNTICOS POR SUBCATEGORIAS E CÓDIGOS DE ANÁLISE – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO | 193 |
| ANEXO 3 – MAPEAMENTO DOS EQUIPAMENTOS DO BAIRRO PILARZINHO – FOTOGRAFIAS | 195 |
| ANEXO 4- MAPA DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DO BAIRRO PILARZINHO..... | 207 |
| ANEXO 5- CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS – PARA CONVERSAS COM AS CRIANÇAS DOS PERFIS 1, 2, 3 E 4..... | 208 |
| ANEXO 6 – QUADRO MAPEAMENTO E CONSTRUÇÃO DA REDE DE INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS NO PILARZINHO E NA CIDADE DE CURITIBA..... | 216 |
| ANEXO 7 - ARRUAMENTO DOS ESPAÇOS VISITADOS PELAS CRIANÇAS..... | 220 |
| ANEXO 8 – MAPAS SEMÂNTICOS DE TODAS AS CRIANÇAS..... | 223 |
| ANEXO 9 – MAPAS SEMÂNTICOS POR CÓDIGO E SUBCÓDIGOS DE CADA PERFIL - | 226 |
| ANEXO 10 – MAPAS SEMÂNTICOS DOS PERFIS A PARTIR DA CRIANÇA COM MAIOR INCIDÊNCIA DE CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS..... | 230 |
| ANEXO 11- PERÍODICOS ENCONTRADOS NA CAPES A PARTIR DA PALAVRA- CHAVE “ESPAÇO E TERRITÓRIO”/ “ESPAÇO E CRIANÇA”..... | 234 |
| ANEXO 12 – NÚMERO DE TURMAS, MATRÍCULAS E TEMPO MÉDIO SEMANAL DE TURMAS DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM CURITIBA - 2008 A 2014..... | 236 |
| ANEXO 13 – GRÁFICO PERCENTUAL DE TURMAS POR ATIVIDADE EDUCATIVA COMPLEMENTAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA | 237 |
| ANEXO 14 – MACROCAMPOS, SUBÁREA E ATIVIDADE COMPLEMENTAR.- PROJETOS DE CONTRATURNO /CURITIBA (2008 A 2014)..... | 238 |
| ANEXO 15 - GRÁFICOS MACROCAMPOS/PROJETOS DE CONTRATURNO – CURITIBA (2008 A 2014)..... | 240 |

ANEXO 1 – LICENÇA PARA UTILIZAÇÃO DO *SOFTWARE* ATLAS.TI

Universidade Federal do Par... x Zimbra: Entrada (1) x ATLAS.ti x

https://atlasti.cleverbridge.com/74/?scope=confirmation&transaction=mZjvCbWExq&id=171LMvJDeh

AGRADECEMOS SUA COMPRA.



Se você não recebeu nosso e-mail de confirmação, verifique as pastas de lixo eletrônico (spam ou junkmail). Se o e-mail estiver lá, ele foi desviado pelo ISP, o software anti-spam ou por filtros.

Abaixo você encontrará o número de referência da cleverbridge. Para um serviço rápido e eficiente, informe seu número de referência sempre que entrar em contato conosco.

Seu n° de referência da cleverbridge: 80622517

INFORMAÇÕES DO PAGAMENTO

Seu cartão de crédito (xxxxxxxxxxxx6719) foi autorizado. O débito no extrato do cartão de crédito aparecerá em nome de "CBA*ATLAS.ti".

Nota importante:

Pagamentos com cartão de crédito não podem ser feitos em reais. Por isso, as transações serão realizadas em **dólares norte-americanos (USD)** e impostos e taxas adicionais serão aplicados.

Além do preço indicado na fatura, será cobrado o Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), à taxa atual de 6,38%, para pagamentos com cartão de crédito.

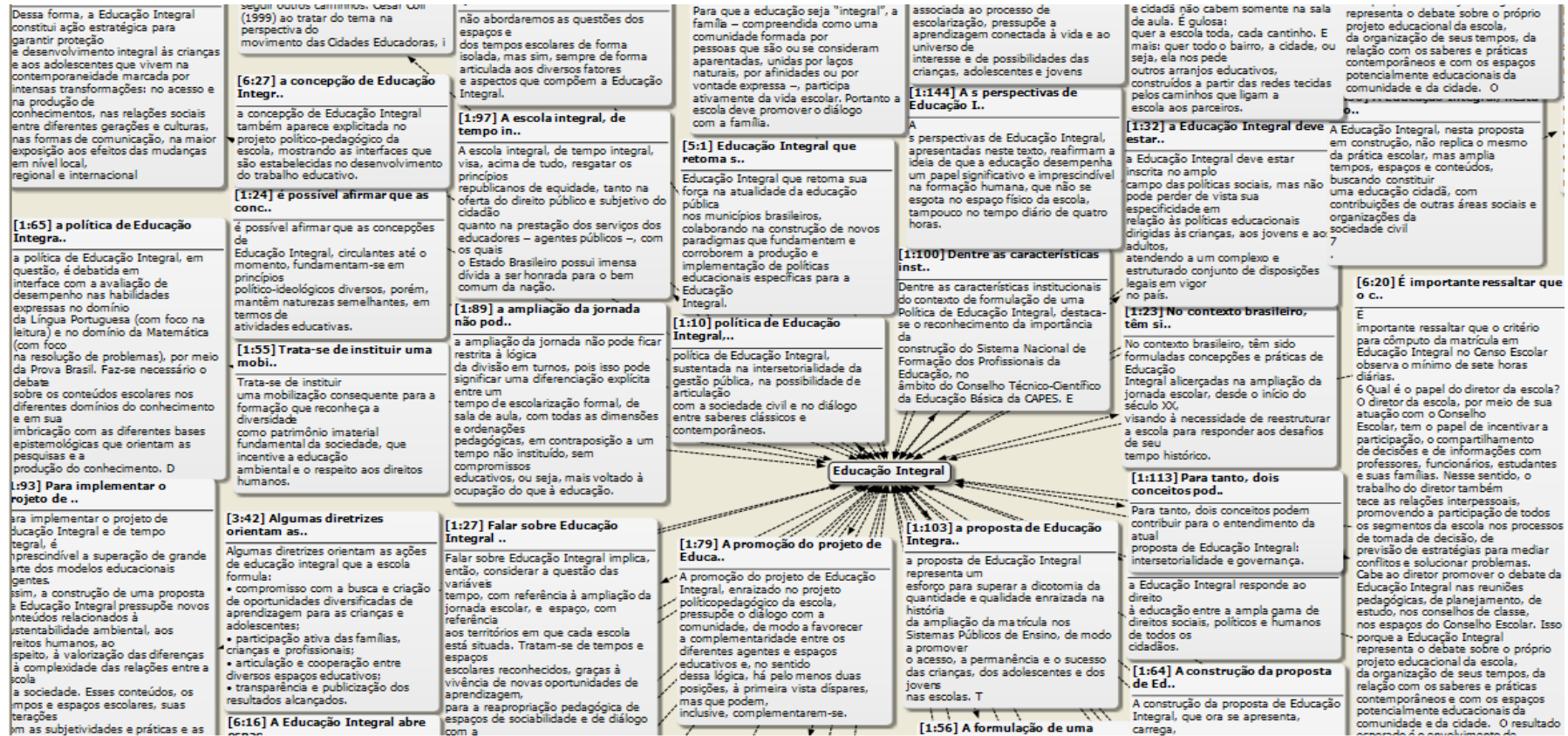
SEUS PRODUTOS

| Quant. | Nome do produto | Entrega |
|--------|--|---------|
| | Licença de estudante semestral do ATLAS.ti (seis meses) (PC + Mac) | |

o7setup.msi
19,8/87,5 MB, 4 minutos re...
Mostrar todos os downloads...

ANEXO 2 - MAPAS SEMÂNTICOS POR SUBCATEGORIAS E CÓDIGOS DE ANÁLISE – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

MAPA SEMÂNTICO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO -SUBCATEGORIA EDUCAÇÃO INTEGRAL



FONTE: A autora (2015).

ANEXO 3 – MAPEAMENTO DOS EQUIPAMENTOS DO BAIRRO PILARZINHO –
FOTOGRAFIAS

PARQUES E BOSQUES



PARQUE TANGUÁ



BOSQUE ZANELLI



BOSQUE VISTA ALEGRE



BOSQUE ALEMÃO



PARQUE TINGUI



BOSQUE PILARZINHO



BOSQUE DA CORUJA

PRAÇAS E JARDINETES



CANCHA ATEIA MANIFF TACLA



JARDINETE CECÍLIA BLANCHE GERONASSO



JARDINETE DR. LUIZ GONZAGA



JARDINETE IGÍDIO BONATTO



JARDINETE ONIRA REZENDE



PRAÇA ANTONIO ARNALDO SABOTA



PRAÇA ANGELA BOZZA BAGGIO



PRAÇA IRENE PEREIRA



PRAÇA FANDEIRO TSCHOEKE



PRAÇA LUCIA BOZZA PILATTI



PRAÇA PAULO SANTI



PARQUINHO MANIFI TACLA



PRAÇA GIONANI GRACEFFA

BIBLIOTECAS / FAROL DO SABER



FAROL DO SABER MANOEL BANDEIRA



FAROL DA CIDADE

MORADIAS DO ENTORNO DAS ESCOLAS







AVENIDAS E COMÉRCIO

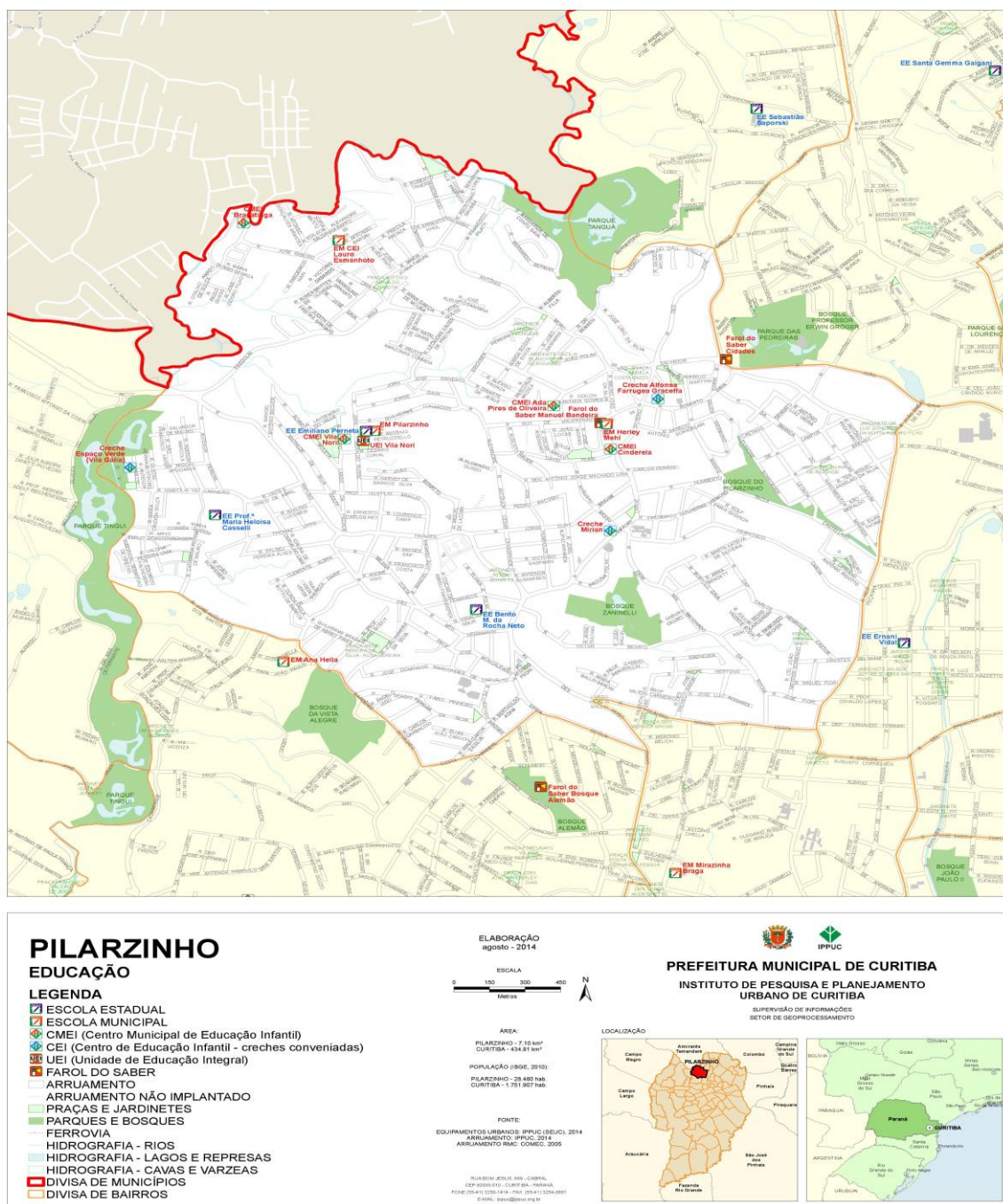




ALGUMAS IGREJAS DO ENTORNO DAS ESCOLAS



ANEXO 4- MAPA DOS EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DO BAIRRO PILARZINHO



FONTE: IPPUC (2014).

ANEXO 5 - CONJUNTO DE FOTOGRAFIAS – PARA CONVERSAS COM AS CRIANÇAS DOS PERFIS 1, 2, 3 E 4.

PERFIL 1



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



COMÉRCIO



PARQUE TANGUÁ



PARQUE TINGUI



BOSQUE ALEMÃO



FAROL DO SABER



MORADIA



MUSEU OSCAR NIEMEYER



PRAÇA IRENE PEREIRA



CENTRO DA CIDADE



IGREJA



LIMITE DO BAIRRO

PERFIS 2 E 3



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



COMÉRCIO



PARQUE TANGUÁ



PARQUE TINGUI



BOSQUE ALEMÃO



BOSQUE PILARZINHO



MORADIA



MORADIA



PRAÇA GIOVANI GRACEFFA



CENTRO DA CIDADE



FAROL DO SABER



MUSEU OSCAR NIEMEYER



IGREJA



CAMPO DE FUTEBOL BORTOLO GAVA

PERFIL 4



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



AVENIDA E COMÉRCIO



COMÉRCIO



PARQUE TANGUÁ



PARQUE TINGUI



BOSQUE ALEMÃO



BOSQUE PILARZINHO



MORADIA



MORADIA



PRAÇA GIOVANI GRACEFFA



CENTRO DA CIDADE



FAROL DO SABER



MUSEU OSCAR NIEMEYER



IGREJA



LIMITE DO BAIRRO

**ANEXO 6 – QUADRO MAPEAMENTO E CONSTRUÇÃO DA REDE DE
INTERDEPENDÊNCIA DAS CRIANÇAS NO PILARZINHO
E NA CIDADE DE CURITIB**

| ESCOLA | ESTUDANTES | CÓDIGO/RUA | NÚMERO | BAIRRO |
|---------------|-------------------|-------------------|---------------|---------------------|
| PERFIL 2 | ALISSON | N332 | 2 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | JOÃO | N431F | 4 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | DAVI | N347B | s/n | TABOÃO |
| PERFIL 2 | FABIO | N435D | 6 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | LUCAS | N433 | 478 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | GISELE | N323A | 264 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | ISABEL | N423 | 810 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | JANAÍNA | N454B | 267 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | JAQUELINE | N327A | 12 | PILARZINHO |
| PERFIL 2 | LUCIANA | N452 | 350 | PILARZINHO |
| PERFIL 1 | BEATRIZ | 4100400 | 5 | ALMIRANTE TAMANDARÉ |
| PERFIL 1 | MARCELO | 4100400 | 208 | ALMIRANTE TAMANDARÉ |
| PERFIL 1 | JEAN | N434 | 44 | VISTA ALEGRE |
| PERFIL 1 | HELOÍSA | N468 | 315 | VISTA ALEGRE |
| PERFIL 1 | JULIANA | N425 | 1570 | PILARZINHO |
| PERFIL 1 | LEONARDO | 4100400 | 189 | ALMIRANTE TAMANDARÉ |
| PERFIL 1 | RITA | N428B | 787 | VISTA ALEGRE |
| PERFIL 1 | EDUARDO | N321A | 524 | PILARZINHO |
| PERFIL 1 | PAULA | N435A | 300 | PILARZINHO |
| PERFIL 1 | ANTONIO | N411H | 26 | VISTA ALEGRE |
| PERFIL 3 | ANA | N435A | 22 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | CARLA | N431B | 40 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | ARTUR | N433A | 9 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | JULIO | N435A | 21 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | LARA | N433A | 1010 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | MARCOS | N429F | 260 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | RENATO | N433 | 503 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | SUELI | N431B | 14 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | VAGNER | N433A | 60 | PILARZINHO |
| PERFIL 3 | VANESSA | N425 | 1485 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | FRANCILELE | N425 | 1485 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | PAULO | N486D | 280 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | JANE | N423 | 104 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | DANIEL | N448A | 472 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | FABRICIO | 4100400 | 72 | ALMIRANTE TAMANDARÉ |
| PERFI 4 | JULIA | N486 | 97 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | AMANDA | N472 | 272 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | LAURA | 4100400 | 336 | ALMIRANTE TAMANDARÉ |
| PERFI 4 | FELIPE | N435F | 517 | PILARZINHO |
| PERFI 4 | RODRIGO | N486 | 37 | PILARZINHO |

(Continua)

ANEXO 7 - ARRUAMENTO DOS ESPAÇOS VISITADOS PELAS CRIANÇAS.

| QUADRO - CÓDIGO DAS RUAS/LUGARES FREQUENTADOS PELAS CRIANÇAS | | | | |
|--|---------------------|------------|---|--------|
| CÓDIGO | LOCAL | CÓDIGO/RUA | RUA | NÚMERO |
| M1 | MERCADO 1 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 250 |
| M2 | MERCADO 2 | N018B | AV. DES. HUGO SIMAS | 2797 |
| M3 | MERCADO 3 | N008 | R. MATEUS LEME | 4556 |
| M4 | MERCADO 4 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 911 |
| M5 | MERCADO 5 | N435D | R. DINARTE DE JESUS | |
| M6 | MERCADO 6 | N429A | R.PROF.HOSTILIO ARAUJO | 0 |
| M7 | MERCADO 7 | N331 | R. SÃO SALVADOR | 402 |
| M8 | MERCADO 8 | C222 | R. RODOVIA DOS MINÉRIOS | 556 |
| M9 | MERCADO 9 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 1328 |
| M10 | MERCADO 10 | N458 | R. ALEXANDRE VON HUMBOLDT | 82 |
| M11 | MERCADO 11 | N435B | R. JORGE GAVA | 185 |
| M12 | MERCADO 12 | N466 | R. JORN. GERALDO RUSSE | 323 |
| M13 | MERCADO 13 | 4100400 | R.PROF. ALBERTO KRAUSE 2114 - ALMIRANTE TAMANDARÉ | 2114 |
| M14 | MERCADO 14 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 1328 |
| M15 | MERCADO 15 | N443 | R. JOSÉ RIBEIRO DE CRISTO | 701 |
| M16 | MERCADO 16 | W206A | R. ANTÔNIO SAROTE | 256 |
| M17 | MERCADO 17 | N441 | AV. FREDOLIN WOLF | 568 |
| M18 | MERCADO 18 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 250 |
| M19 | MERCADO 19 | N435B | R. JORGE GAVA | |
| S 1 | SUPERMERCADO 1 | N300 | R. NILO PEÇANHA | 1000 |
| S 2 | SUPERMERCADO 2 | C408 | R. DEP. HEITOR ALENCAR FURTADO | 1210 |
| S 3 | SUPERMERCADO 3 | E102 | R. CANADÁ | 1889 |
| S 4 | SUPERMERCADO 4 | N050 | R. ALBERTO FOLLONI | 420 |
| S 5 | SUPERMERCADO 5 | C102 | AV. PARANÁ | 1250 |
| P 1 | PANIFICADORA 1 | N326A | R. MARIA BAUER SIEGMUND | 498 |
| P 2 | PANIFICADORA 2 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 979 |
| P 3 | PANIFICADORA 3 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 1321 |
| P 4 | PANIFICADORA 4 | N346 | R.EUGÊNIO FLOR | 360 |
| P 5 | PANIFICADORA 5 | N466 | R. JORN. GERALDO RUSSE | |
| P 6 | PANIFICADORA 6 | N468 | R. CAMPO LARGO DA PIEDADE | |
| P 7 | PANIFICADORA 7 | 4100400 | ALMIRANTE TAMADARÉ | |
| P 8 | PANIFICADORA 8 | N472 | R. MATHILDE DA SILVA WOLFF | |
| P 9 | PANIFICADORA 9 | N448A | R. CATHARINA POTINA DE MAURO | |
| P 10 | PANIFICADORA 10 | N427I | R. MARIA CORRÊA GODOY | |
| F 1 | FÁRMACIA 1 | N018B | AV. DES. HUGO SIMAS | 2812 |
| FL 1 | FLORICULTURA 1 | N331 | R. SÃO SALVADOR | 43 |
| SO 1 | SORVETERIA 1 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 42 |
| PO 1 | POSTO DE GASOLINA 1 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 790 |
| PO 2 | POSTO DE GASOLINA 2 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | 1630 |
| CE | CENTRO | C012 | R. XV DE NOVEMBRO | |
| PQ 1 | PARQUE/BOSQUE 1 | N328 | R. MANIFE TACLA | |
| PQ 2 | PARQUE/BOSQUE 2 | N343B | R. OSWALDO MACIEL | |
| PQ 3 | PARQUE/BOSQUE 3 | E102F | R. SÃO JOÃO | |
| PQ 4 | PARQUE/BOSQUE 4 | N008 | R. MATEUS LEME | 4700 |
| PQ 5 | PARQUE/BOSQUE 5 | | R. FRANZ SCHUBERT | |
| PQ 6 | PARQUE/BOSQUE 6 | N333 | R. JOÃO GAVA | |
| PQ 7 | PARQUE/BOSQUE 7 | C021K | R. PRES. FARIA | |
| PQ 8 | PARQUE/BOSQUE 8 | N304C | R. CAP. CARLOS HENRIQUE CASTOR | |
| PQ 9 | PARQUE/BOSQUE 9 | S685 | R. JOÃO MIQUELETTTO | |
| PQ 10 | PARQUE/BOSQUE 10 | N801 | AV. CÂNDIDO HARTMANN | |
| PQ 11 | PARQUE/BOSQUE 11 | N058 | R. EUCLIDES BANDEIRA | |
| PQ 12 | PARQUE/BOSQUE 12 | 4104253 | ESTRADA DO CERNE Km 21,5 CAMPO MAGRO | |
| PQ 13 | PARQUE/BOSQUE 13 | N466 | R. JORN. GERALDO RUSSE | 323 |
| PQ 14 | PARQUE/BOSQUE 14 | N315A | R. VICTOR BENATO | 210 |
| PQ 15 | PARQUE/BOSQUE 15 | E320A | R. ESTRADA DA GRACIOSA | 7400 |

(Continua)

(Continuação)

| CÓDIGO | LOCAL | CÓDIGO/RUA | RUA | NÚMERO |
|--------|---------------------------------|------------|--|--------|
| PR 1 | PRAÇA 1 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | |
| PR 2 | PRAÇA 2 | N466 | R. JORN. GERALDO RUSSE | |
| PR 3 | PRAÇA 3 | N436 | R. JOÃO PEREIRA DA SILVA | |
| PR 4 | PRAÇA 4 | PW20 | PÇ. DO JAPÃO | |
| PR 5 | PRAÇA 5 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | |
| PR 6 | PRAÇA 6 | N300 | R. NILO PEÇANHA | 0 |
| PR 7 | PRAÇA 7 | C999 | PRAÇA TIRADENTES | |
| B 1 | BIBLIOTECA 1 | N452C | R. SATURNINO ARRUDA DOS SANTOS | 80 |
| B 2 | BIBLIOTECA 2 | N346 | R. EUGÊNIO FLOR | 30 |
| B 3 | BIBLIOTECA 3 | C014H | R. CÂNDIDO LOPES | 133 |
| T 1 | TEATRO 1 | C012 | R. XV DE NOVEMBRO | 971 |
| T 2 | TEATRO 2 | PS22 | PROF. GUIDO VIARO | 0 |
| T 3 | TEATRO 3 | N908 | R. PROF. PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA | 5300 |
| MS 1 | MUSEU 1 | N054 | R. MAL. HERMES | |
| MS 2 | MUSEU 2 | E114 | R. NICARÁGUA | |
| MS 3 | MUSEU 3 | N801 | AV. CÂNDIDO HARTMANN | 2300 |
| SH 1 | SHOPPING 1 | N006 | AV. CÂNDIDO DE ABREU | |
| SH 2 | SHOPPING 2 | S625 | R. TEN. FRANCISCO FERREIRA DE SOUZA | 392 |
| SH 3 | SHOPPING 3 | N908 | R. PROF. PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA | |
| SH 4 | SHOPPING 4 | W022 | AV. DO BATEL | |
| SH 5 | SHOPPING 5 | C250 | AV. SETE DE SETEMBRO | |
| SH 6 | SHOPPING 6 | W109 | R. ITACOLOMI | 100 |
| SH 7 | SHOPPING 7 | S207 | AV. PRES. KENNEDY | 4121 |
| SH 8 | SHOPPING 8 | C003 | R. BRIG. FRANCO | 2300 |
| LO 1 | LOJA 1 | C012 | R. XV DE NOVEMBRO | 343 |
| C 1 | CINEMA 1 | N006 | AV. CÂNDIDO DE ABREU | |
| C 2 | CINEMA 2 | S625 | R. TEN. FRANCISCO FERREIRA DE SOUZA | 392 |
| C 3 | CINEMA 3 | N908 | R. PROF. PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA | |
| C 4 | CINEMA 4 | W022 | AV. DO BATEL | 1868 |
| C 5 | CINEMA 5 | C250 | AV. SETE DE SETEMBRO | 2775 |
| C 6 | CINEMA 6 | W109 | R. ITACOLOMI | 100 |
| C 7 | CINEMA 7 | S207 | AV. PRES. KENNEDY | 4121 |
| C 8 | CINEMA 8 | C012 | R. XV DE NOVEMBRO | |
| C 9 | CINEMA 9 | C003 | R. BRIG. FRANCO | 2300 |
| I 1 | IGREJA1 | N329 | R. ROBERTO GAVA | 310 |
| I 2 | IGREJA2 | N433 | R. GUY DE MALPASSANT | 1 |
| I 3 | IGREJA3 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 1085 |
| I 4 | IGREJA4 | N443 | R. JOSÉ RIBEIRO DE CRISTO | 441 |
| I 5 | IGREJA5 | 4100400 | TAMADARÉ | |
| I 6 | IGREJA6 | 4100400 | TAMADARÉ | |
| I 7 | IGREJA7 | N413A | R. GARDÊNIO SCORZATO | |
| I 8 | IGREJA8 | PE17 | PRAÇA PORTUGAL | |
| I 9 | IGREJA9 | S026 | AV. MAL. FLORIANO PEIXOTO | |
| I 10 | IGREJA10 | N425D | R. PROFA. TEREZITA FARIA DOS SANTOS LIMA | 210 |
| I 11 | IGREJA11 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 700 |
| I 12 | IGREJA12 | | R. ANTENOR PAMPHILO DOS SANTOS | 269 |
| I 13 | IGREJA13 | C250 | AV. SETE DE SETEMBRO | 3341 |
| I 14 | IGREJA14 | 4100400 | ALMIRANTE TAMADARÉ | |
| AE 1 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 1 | N018B | AV. DES. HUGO SIMAS | 1757 |
| AE 2 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 2 | N008 | R. MATEUS LEME | 56 |
| AE 3 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 3 | W107 | R. ITATIAIA | 728 |
| AE 4 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 4 | N334 | R. AMAURY LANGE SILVÉRIO | 1141 |
| AE 5 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 5 | N300 | R. NILO PEÇANHA | 2573 |
| AE 6 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 6 | C200 | AV. PRES. AFFONSO CAMARGO | |
| AE 7 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 7 | 4100400 | ALMIRANTE TAMANDARÉ | |
| AE 8 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 8 | N411I | R. JOSÉ HELLA | 23 |
| AE 9 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 9 | N411I | R. JOSÉ HELLA | 23 |
| AE 10 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 10 | N411I | R. JOSÉ HELLA | 23 |
| AE 11 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 11 | N433A | R. ANTÔNIO PETRUZZIELLO | 270 |
| AE 12 | ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 12 | N482 | R. AFFONSO BARONI | 175 |

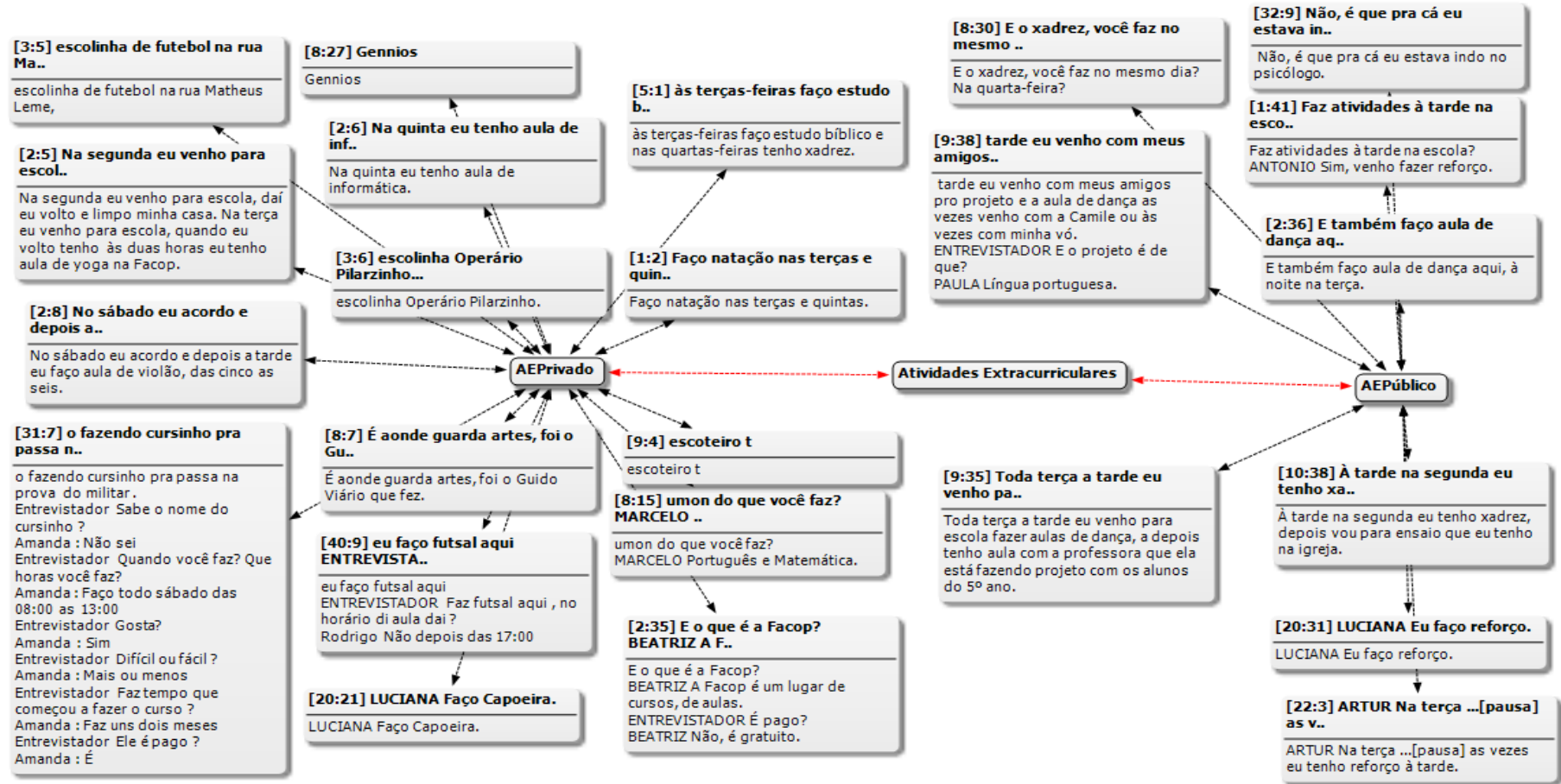
(Continua)

(Continuação)

| CÓDIGO | LOCAL | CÓDIGO/RUA | RUA | NÚMERO |
|--------|---------------------|------------|-------------------------------|--------|
| UEI | CONTRATURNO ESCOLAR | N433A | R. ANTÔNIO PETRUZZIELLO | 270 |
| CEI | CEI | N482 | R. AFFONSO BARONI | 175 |
| PS 1 | PSICOLOGIA | C015K | R. DO ROSÁRIO | 144 |
| LA 1 | LAZER 1 | N425 | R. RAPOSO TAVARES | |
| LA 2 | LAZER 2 | 4100400 | ALMIRANTE TAMANDARÉ | |
| LA 3 | LAZER 3 | E430 | AV. VICTOR FERREIRA DO AMARAL | |
| LA 4 | LAZER 4 | 4101804 | ARAÚCARIA | |
| LA 5 | LAZER 5 | N466 | R. JORN. GERALDO RUSSE | 21 |
| LA 6 | LAZER 6 | | R. BENEDICTO SIQUEIRA BRANCO | |
| VE 1 | ESTADO 1 | 3550308 | SÃO PAULO | |
| VE 2 | ESTADO 2 | 4205407 | SANTA CATARINA | |
| VE 3 | ESTADO 3 | 3304557 | RIO DE JANEIRO | |
| VE 4 | ESTADO 4 | 2704302 | ALAGOAS | |
| VE 5 | ESTADO 5 | 1200401 | ACRE | |
| VE 6 | ESTADO 6 | 2927408 | BAHIA | |
| VC 1 | CIDADES 1 | 4111258 | ITAPERUÇU | |
| VC 2 | CIDADES 2 | 4115705 | MATINHOS | |
| VC 3 | CIDADES 3 | 4105805 | COLOMBO | |
| VC 4 | CIDADES 4 | 4100400 | ALMIRANTE TAMANDARÉ | |
| VC 5 | CIDADES 5 | 5002704 | CAMPO GRANDE | |
| VC 6 | CIDADES 6 | 4119152 | PINHAIS | |
| VC 7 | CIDADES 7 | 4107652 | FAZENDA RIO GRANDE | |
| VC 8 | CIDADES 8 | 4119905 | PONTA GROSSA | |
| VC 9 | CIDADES 9 | 4118204 | PARANAGUÁ | |
| VC 10 | CIDADES 10 | 4125506 | SÃO JOSÉ DOS PINHAIS | |
| VC 11 | CIDADES 11 | 4116208 | MORRETES | |
| VC 12 | CIDADES 12 | 4101200 | ANTONINA | |
| VC 13 | CIDADES 13 | 3118601 | CONTAGEM | |
| VC 14 | CIDADES 14 | 3106200 | BELO HORIZONTE | |
| VC 15 | CIDADES 15 | 4214805 | RIO DO SUL | |
| VC 16 | CIDADES 16 | 4119509 | PIRAQUARA | |
| VC 17 | CIDADES 17 | 4101804 | ARAÚCARIA | |
| VC 18 | CIDADES 18 | 4114302 | MANDIRITUBA | |
| VC 19 | CIDADES 19 | 4209102 | JOINVILLE | |
| VC 20 | CIDADES 20 | 4211306 | NAVEGANTES | |
| VC 21 | CIDADES 21 | 3502507 | APARECIDA DO NORTE | |
| VC 22 | CIDADES 22 | 4115200 | MARINGÁ | |
| VC 23 | CIDADES 23 | 4119608 | PITANGA | |
| VC 24 | CIDADES 24 | 4103107 | BOCAIUVA DO SUL | |
| VC 25 | CIDADES 25 | 4104253 | CAMPO MAGRO | |
| VC 26 | CIDADES 26 | 4108304 | FOZ DO IGUAÇU | |
| BA 1 | BAIRRO 1 | S527 | XAXIM | |
| BA 2 | BAIRRO 2 | S433 | PINHEIRINHO | |
| BA 3 | BAIRRO 3 | N616 | SANTA FELICIDADE | |
| BA 4 | BAIRRO 4 | W319B | TATUQUARA | |
| BA 5 | BAIRRO 5 | N336 | ABRANCHES | |
| BA 6 | BAIRRO 6 | N008 | SÃO LOURENÇO | |
| BA 7 | BAIRRO 7 | W101 | CIC | |
| BA 8 | BAIRRO 8 | N020 | MERCÊS | |
| PA 1 | PARAGUAI | | | |

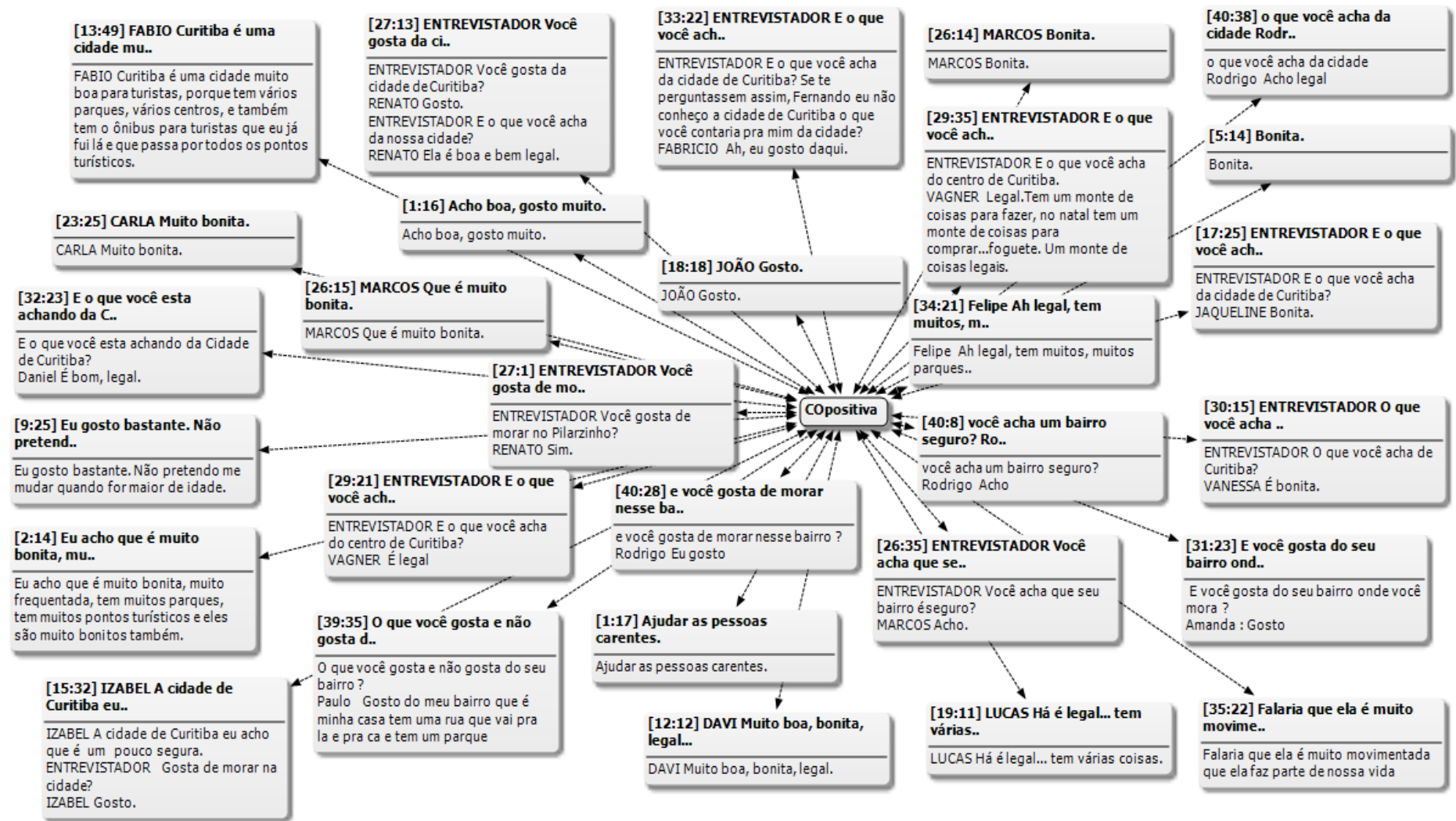
ANEXO 8 – MAPAS SEMÂNTICOS DE TODAS AS CRIANÇAS

MAPA SEMÂNTICO - SUBCATEGORIA EDUCAÇÃO INTEGRAL/CÓDIGO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR/SUBCÓDIGO PÚBLICO – PRIVADO

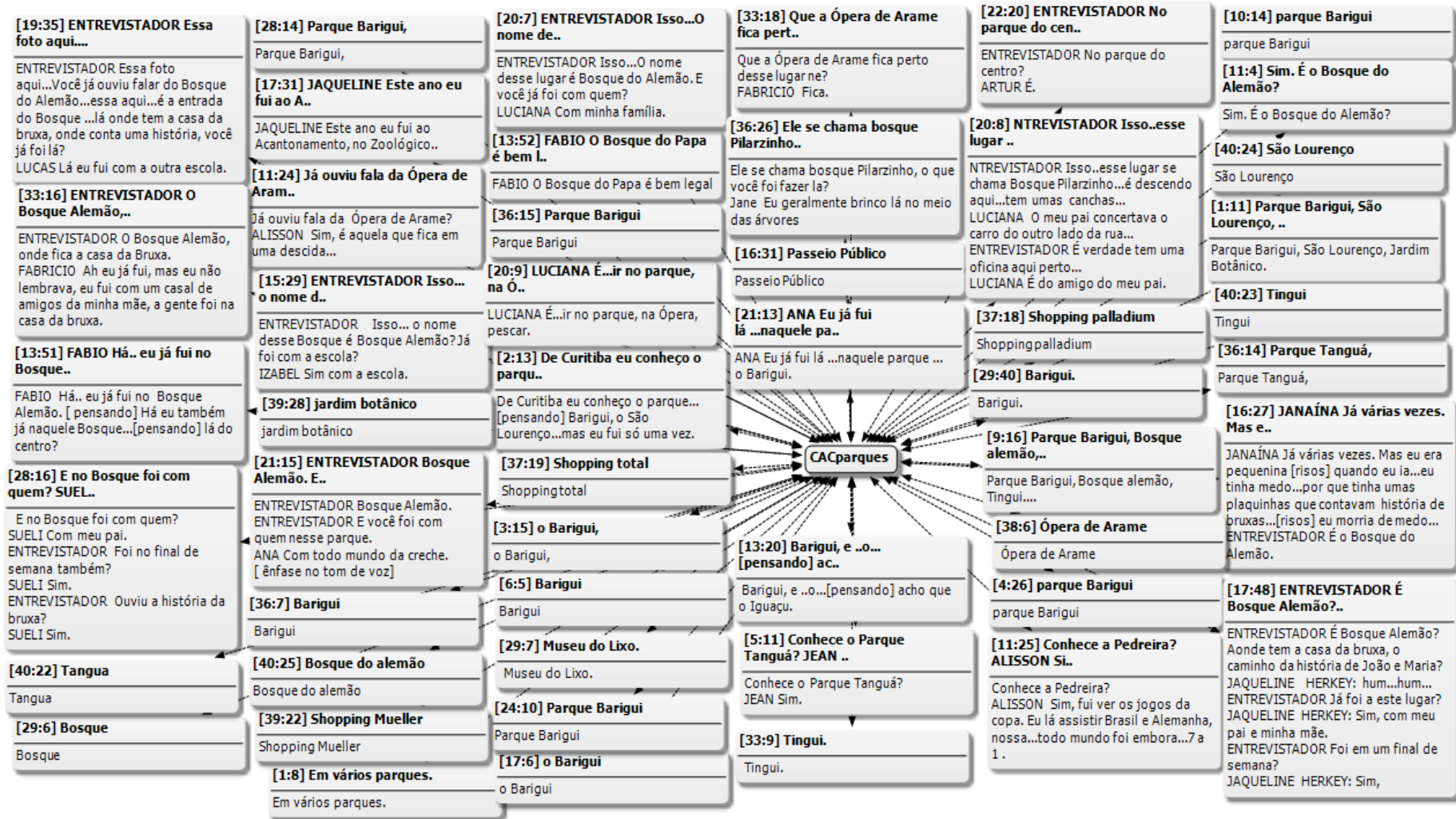


FONTE: A autora (2015).

MAPA SEMÂNTICO - SUBCATEGORIA CIDADE/CÓDIGO OPNIÃO/SUBCÓDIGO POSITIVA



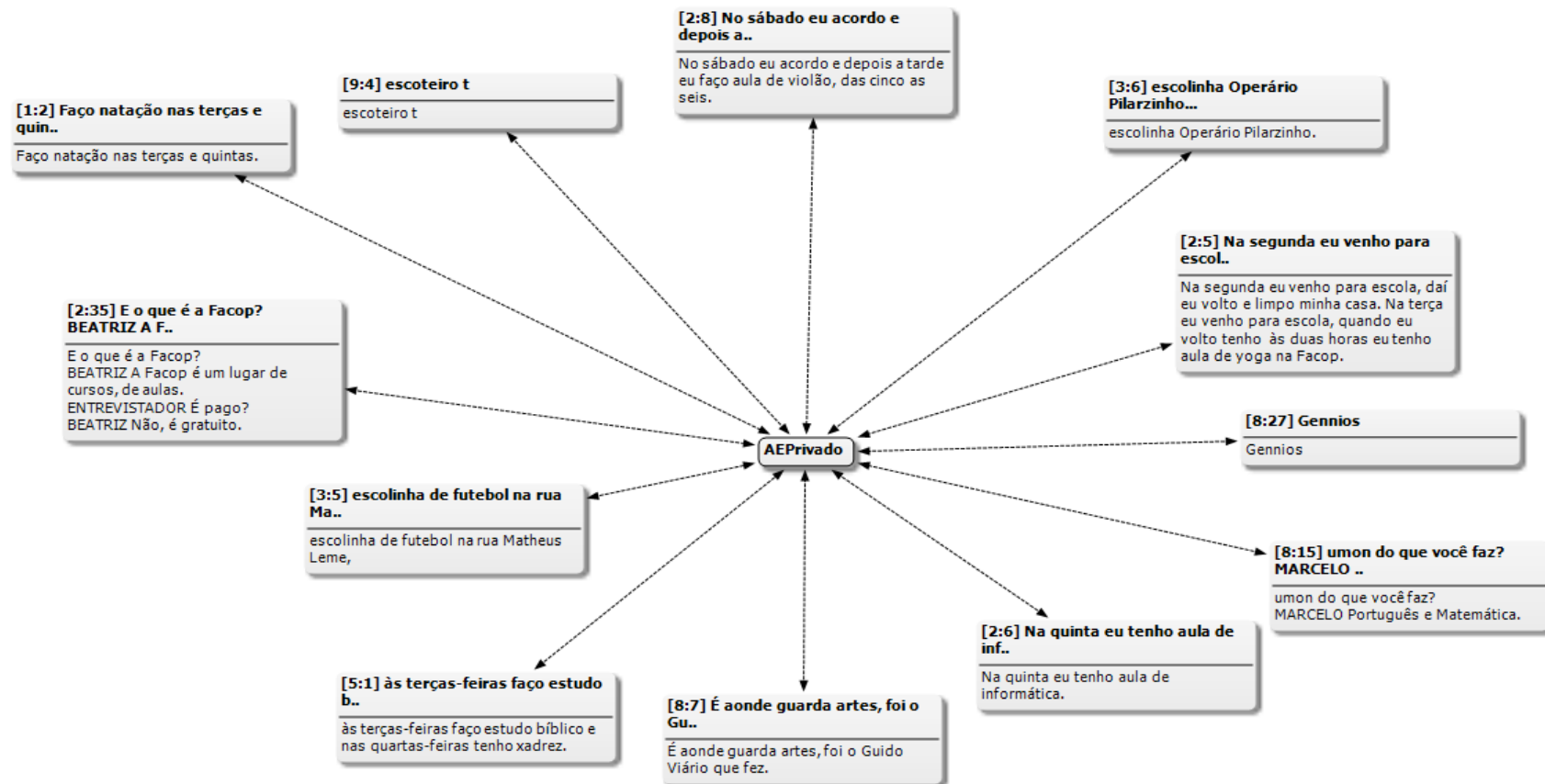
MAPA SEMÂNTICO - 30 SUBCATEGORIA CIDADE/CÓDIGO ATIVIDADES CULTURAIS/SUBCÓDIGO PARQUES



FONTE: A autora (2015).

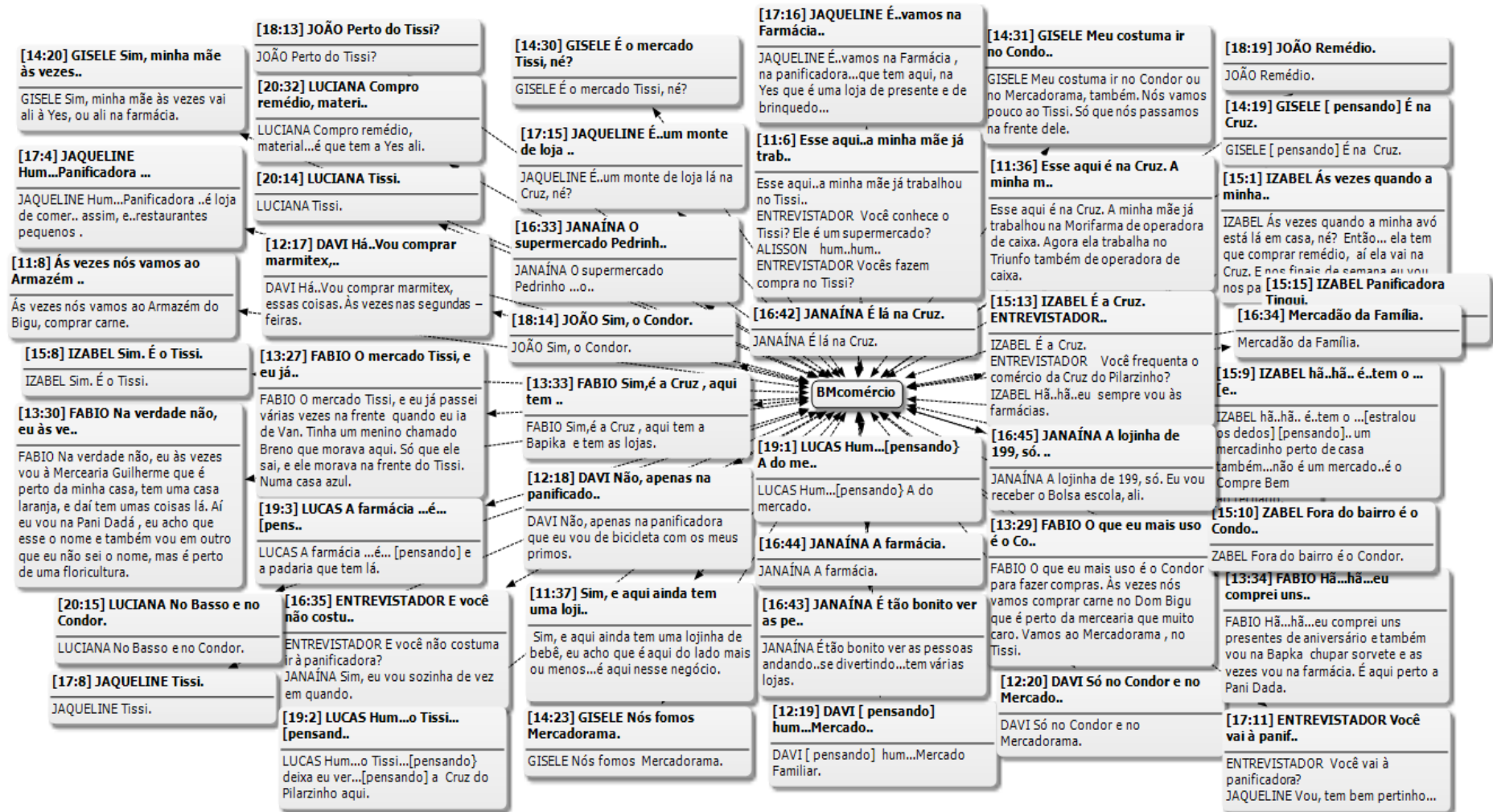
ANEXO 9 – MAPAS SEMÂNTICOS POR CÓDIGO E SUBCÓDIGOS DE CADA PERFIL

MAPA SEMÂNTICO - PERFIL 1 SUBCATEGORIA EDUCAÇÃO INTEGRAL/CÓDIGO/ATIVIDADE EXTRACURRICULAR/SUBCÓDIGO PRIVADO



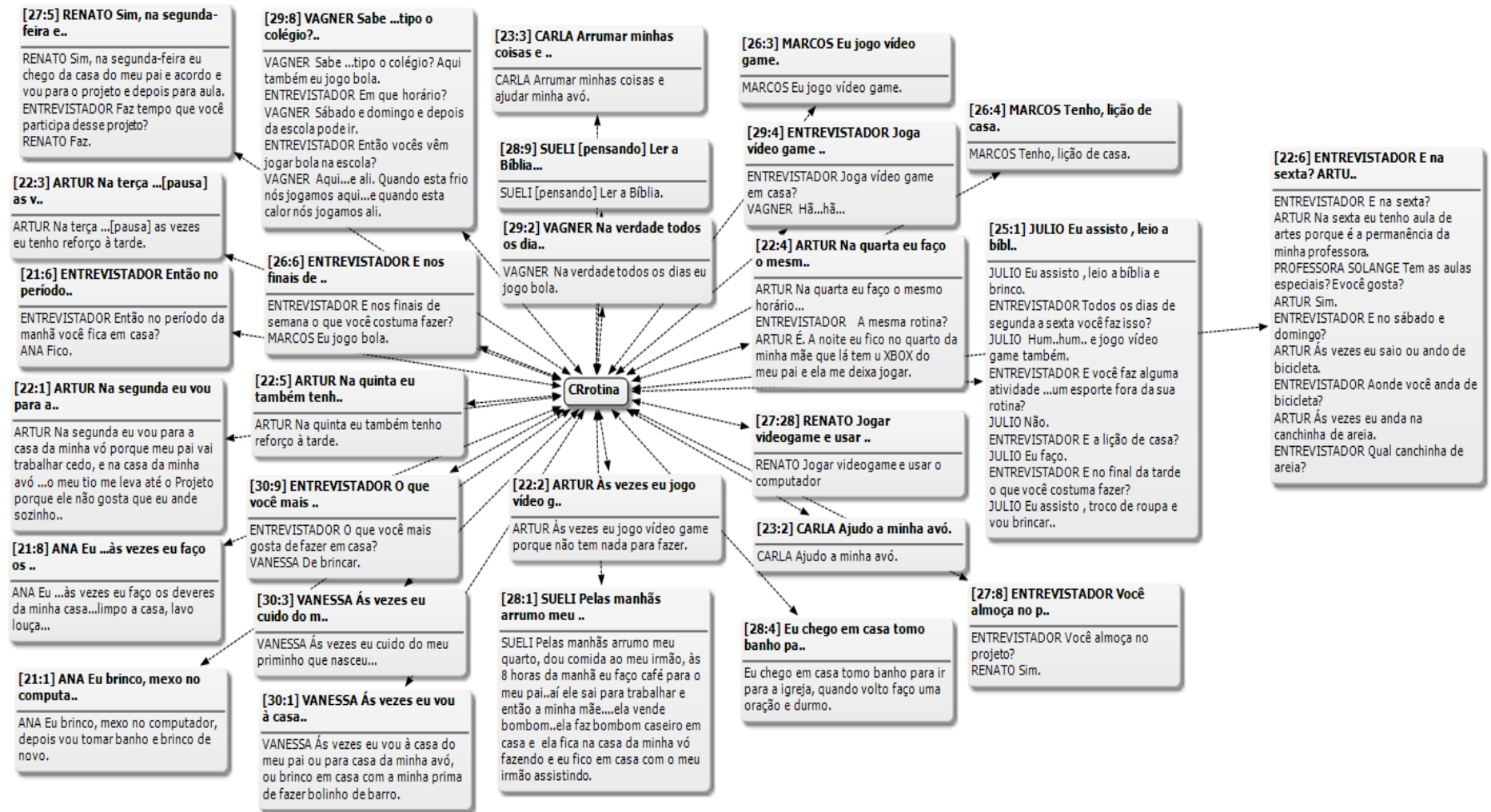
FONTE: Autora.

MAPA SEMÂNTICO - PERFIL 2 SUBCATEGORIA BAIRRO/CÓDIGO MOBILIDADE /SUBCÓGICO COMÉRCIO



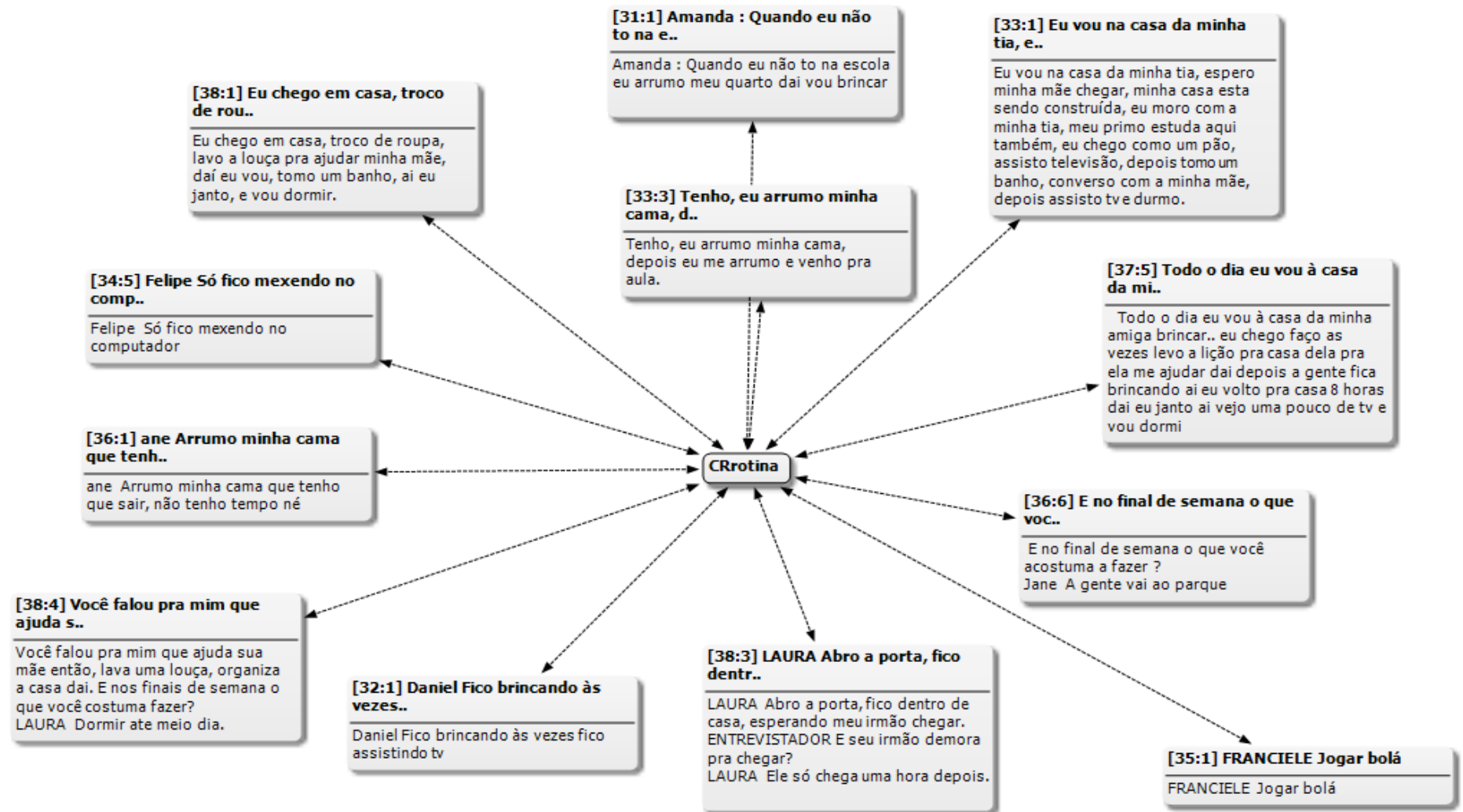
FONTE: A autora (2015).

MAPA SEMÂNTICO – PERFIL 3 SUBCATEGORIA/CRIANÇA/CÓDIGO/ROTINA



FONTE: A autora (2015).

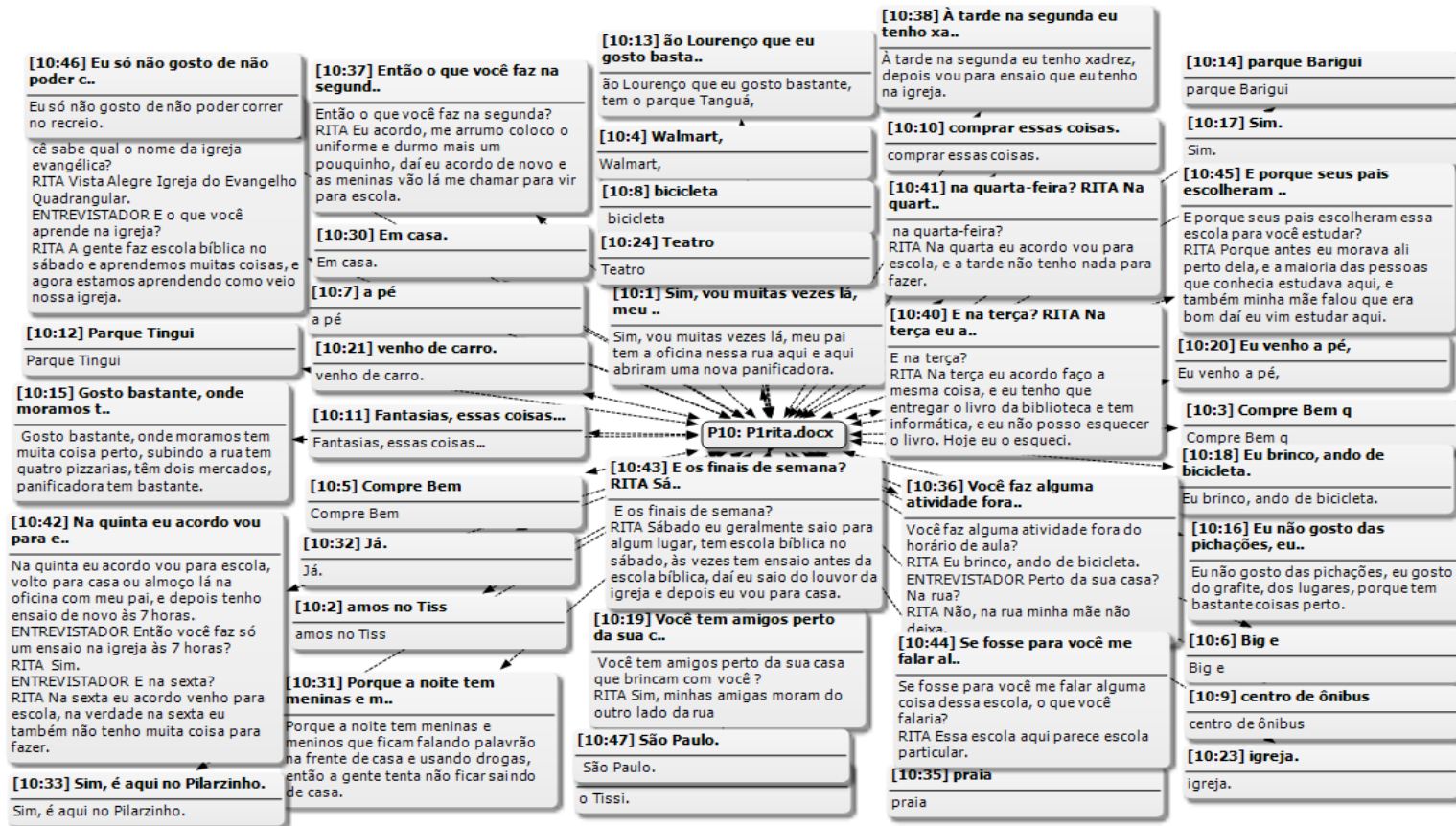
MAPA SEMÂNTICO – PERFIL 4 SUBCATEGORIA CRIANÇA/CÓDIGO ROTINA



FONTE: A autora (2015).

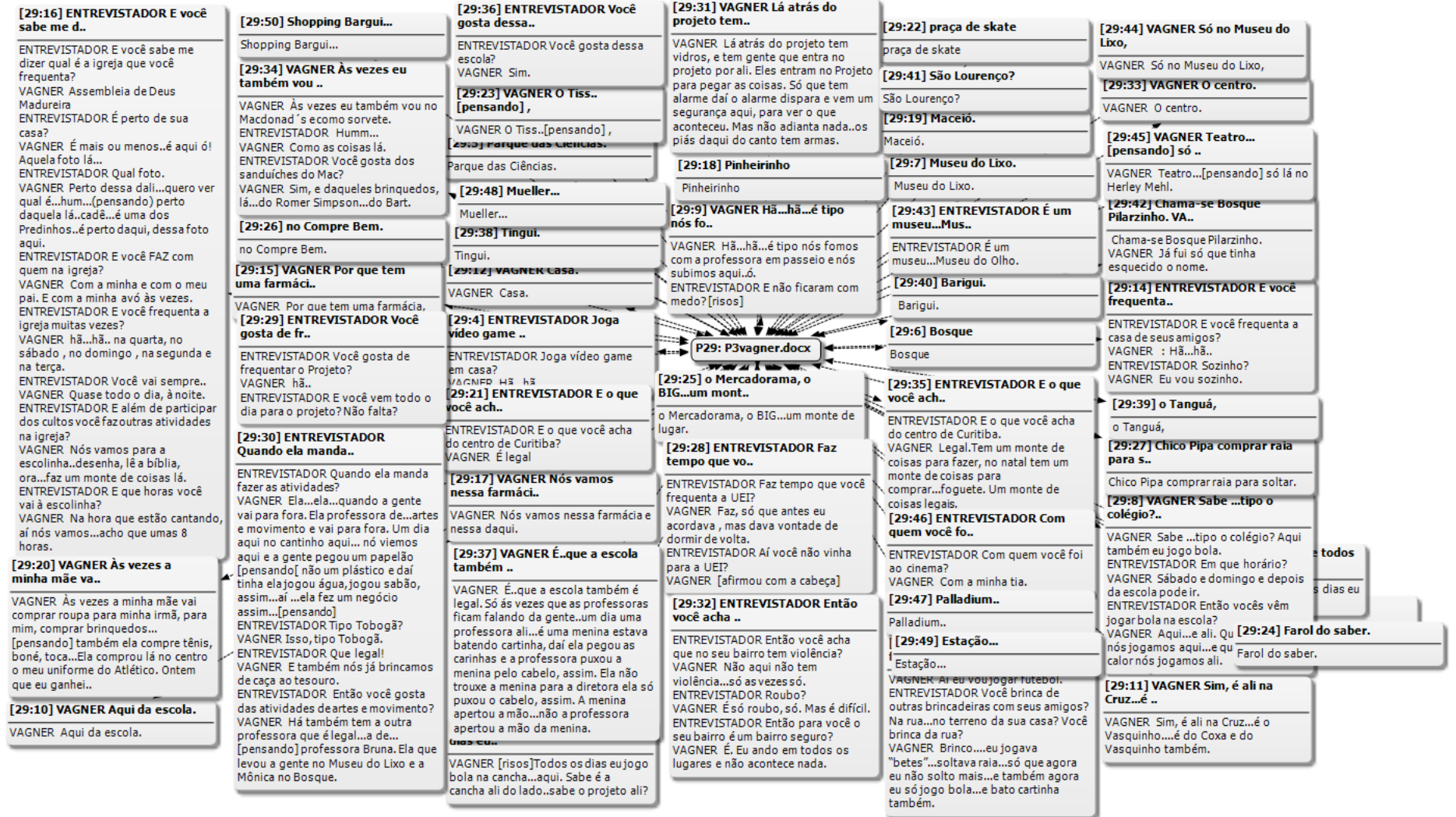
ANEXO 10 – MAPAS SEMÂNTICOS DOS PERFIS A PARTIR DA CRIANÇA COM MAIOR INCIDÊNCIA DE CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS

MAPA SEMÂNTICO – PERFIL 1 CRIANÇA RITAFONTE: Autora.

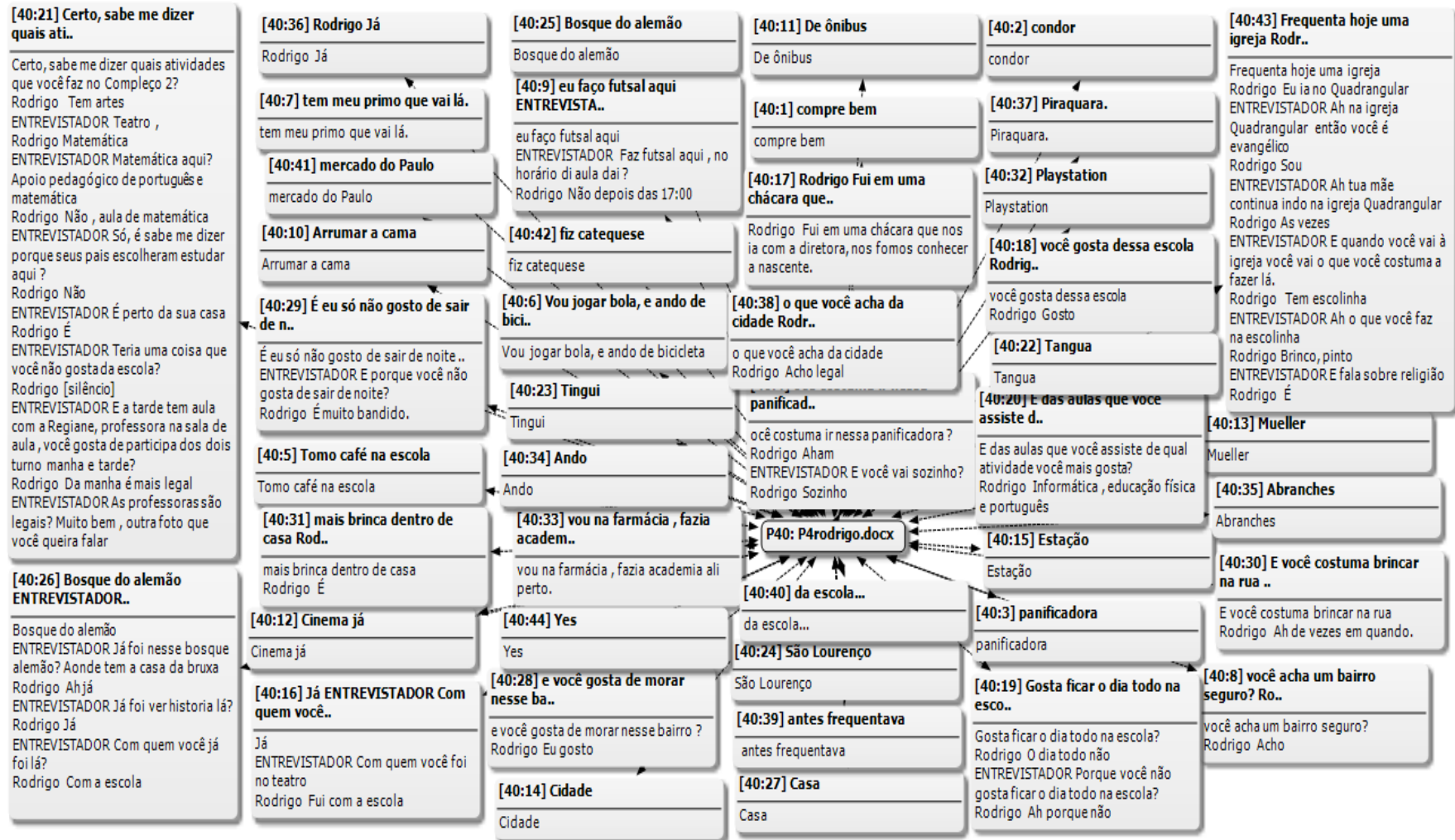


FONTE: A autora (2015).

MAPA SEMÂNTICO –PERFIL 3 CRIANÇA VAGNER



FONTE: A autora (2015).
 MAPA SEMÂNTICO – PERFIL 4 CRIANÇA RODRIGO



FONTE: A autora (2015).

ANEXO 11- PERÍODICOS ENCONTRADOS NA CAPES A PARTIR DA PALAVRA
-CHAVE “ESPAÇO E TERRITÓRIO”/ “ESPAÇO E CRIANÇA”

| DESCRITOR | NOME DO ARTIGO | AUTOR | ANO | REVISTA |
|---------------------|--|---|------|--|
| Espaço e Território | A sociologia urbana, os modelos de análise da metrópole e a saúde coletiva: uma contribuição para o caso brasileiro. | Alberto Lopes Najr; Eduardo César Marques | 2003 | Ciência & Saúde Coletiva |
| Espaço e Território | As Festas e o processo de Modernização do Território goiano. | Costa, Carmem Lúcia | 2008 | Ra'e Ga |
| Espaço e Território | Espaço, território e saúde: contribuições de Milton Santos para o tema da geografia da saúde no Brasil. | De Faria, Rivaldo Mauro; Bortolozzi, Arleude | 2009 | Ra'e Ga |
| Espaço e Território | A Região Cultural como Categoria de Análise da Materialização da Cultura no Espaço Gaúcho. | Neto, Helena Brum; Bezzi, Meri Lourdes | 2009 | Ra'e Ga |
| Espaço e Território | Lugar e Território. O Sistema de Saúde Brasileiro, a Geografia e a Promoção da Saúde. | Santos, Alexandre André | 2009 | Revista Geográfica Venezolana |
| Espaço e Território | Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância | De Oliveira Pinto, Tatiane; De Fátima Lopes, Maria | 2009 | Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud |
| Espaço e Criança | Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. | Oliveira Pinto, Tatiane; De Fátima Lopes, Maria | 2009 | Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| Espaço e Território | Tendência (s) das monografias do curso de licenciatura em geografia. | Alves Trindade, Gilmar. | 2010 | Ra'e Ga |
| Espaço e Território | Reprodução do Espaço Urbano e a Discussão de Novas Centralidades. | Martins Lopes, Wilson, Junior; Bega Dos Santos, Regina Célia | 2010 | Ra'e Ga |

(Continua)

(Continuação)

| DESCRITOR | NOME DO ARTIGO | AUTOR | ANO | REVISTA |
|---------------------|--|---|------|--|
| Espaço e Território | Representações Indígenas: territorialidades e identidade - uma aproximação teórica. | De Almeida Silva, Adnilson | 2011 | Ra'e Ga, |
| Espaço e Território | Linguagem e cultura no espaço dos práticos do Rio Madeira (Rondônia): uma leitura das representações. | Feitosa Sousa, Lucileide | 2011 | Ra'e Ga |
| Espaço e Território | Território e criação de municípios: o significado teórico-político da compartimentação do espaço. | Cigolini, Adilar Antonio. | 2012 | Ra'e Ga |
| Espaço e Criança | Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira | Muller, Veronica Regina; Moura Arruda, Fabiana | 2012 | Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud |
| Espaço e Território | Espaço, Cultura e Segregação: religião de matriz africana e afro-brasileira na luta pelo direito ao espaço da cidade de Goiânia (GO) | Vieira Silva, Mary Anne; Ferreira Alves Pena, Rodolfo | 2012 | Ra'e Ga |
| Espaço e Criança | O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças publicas | Da Luz, Giordana Machado; Kuhnen, Ariane | 2013 | Psicologia: Reflexão & Critica |

FONTE: CAPES. Acesso em Set/2015. Dados tabulados pela autora.

ANEXO 12 – NÚMERO DE TURMAS, MATRÍCULAS E TEMPO MÉDIO SEMANAL
DE TURMAS DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR, SEGUNDO A
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM CURITIBA - 2008 A 2014

| DEP. ADM. | TURMAS | | | | | | |
|--------------|--------|------|------|-------|------|------|------|
| | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 |
| Estadual | 638 | 582 | 547 | 445 | 578 | 324 | 42 |
| Privada | 33 | 38 | 40 | 37 | 27 | 30 | 26 |
| Municipal | 1.542 | 659 | 737 | 1.277 | 898 | 262 | 309 |
| Contraturno | 254 | 254 | 247 | 227 | 232 | | |
| Integral | 129 | 132 | 137 | 137 | 145 | | |
| Projeto C.T. | 1.159 | 273 | 353 | 913 | 521 | | |

| DEP. ADM. | TEMPO MÉDIO SEMANAL (MINUTOS) | | | | | | |
|--------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 |
| Estadual | 448 | 520 | 597 | 456 | 399 | 315 | 542 |
| Privada | 1185 | 1.256 | 1.175 | 902 | 923 | 915 | 1.128 |
| Municipal | 395 | 758 | 695 | 504 | 669 | 1.182 | 1.183 |
| Contraturno | 1.200 | 1.200 | 1.200 | 1.192 | 1.160 | | |
| Integral | 1.200 | 1.200 | 1.201 | 1.200 | 1.198 | | |
| Projeto C.T. | 128 | 133 | 145 | 229 | 302 | | |

| DEP. ADM. | MATRÍCULAS | | | | | | |
|--------------|------------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2008 |
| Estadual | 12.933 | 12.044 | 10.221 | 8.307 | 11.967 | 6.177 | 1.354 |
| Privada | 537 | 560 | 520 | 519 | 368 | 557 | 445 |
| Municipal | 19.467 | 11.310 | 15.415 | 23.136 | 22.936 | 5.690 | 5.881 |
| Contraturno | 4.959 | 4.746 | 4.971 | 4.879 | 4.896 | | |
| Integral | 3.383 | 3.420 | 3.535 | 3.465 | 3.756 | | |
| Projeto C.T. | 11.125 | 3.144 | 6.909 | 14.792 | 14.284 | | |

FONTE: Fonte: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar/SME (2014).
Elaboração: SME/Assistência Técnica.

ANEXO 13 – GRÁFICO PERCENTUAL DE TURMAS POR ATIVIDADE EDUCATIVA COMPLEMENTAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

GRÁFICO - PERCENTUAL DE TURMAS POR ATIVIDADE EDUCATIVA COMPLEMENTAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

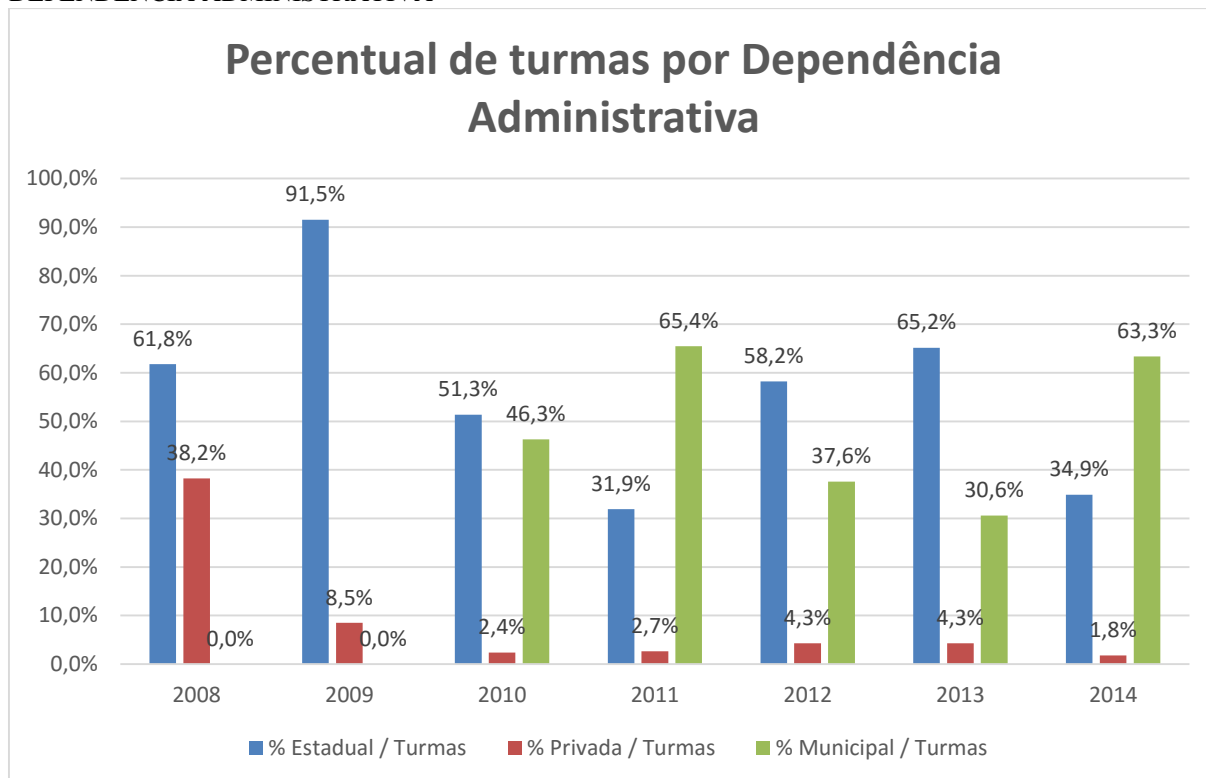


GRÁFICO – PERCENTUAL DE TURMAS POR ATIVIDADE EDUCATIVA COMPLEMENTAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).

Elaboração: Autora.

**ANEXO 14 – MACROCAMPOS, SUBÁREA E ATIVIDADE COMPLEMENTAR.-
PROJETOS DE CONTRATURNO /CURITIBA (2008 A 2014)**

| CÓDIGO NOME DA ÁREA | NOME DA SUBÁREA | CÓDIGO | ATIVIDADE COMPLEMENTAR | Nº DE TURMAS | | | | | TEMPO MÉDIO SEMANAL (MINUTOS) | | | | | MATRÍCULAS | | | | | |
|--|---|--------|--|--------------|------|------|------|------|-------------------------------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|-----|
| | | | | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | |
| INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA | ROBÓTICA EDUCACIONAL | 10101 | Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos | 2 | | | | | | 60 | | | | | | 24 | | | |
| INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA | ROBÓTICA EDUCACIONAL | 10102 | Robótica Educacional | 5 | 9 | 5 | | | | 204 | 186 | 180 | | | | 67 | 189 | 88 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11001 | História da música e teoria musical | | 1 | | | | | 240 | | | | | | 24 | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11002 | Canto coral | 24 | 13 | 36 | 30 | 23 | 70 | 82 | 94 | 93 | 90 | | 684 | 276 | 942 | 676 | 614 |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11003 | Ensino Coletivo de Cordas (Piano, Violão, Guitarra, Violino), Flauta Dóce, Trompete etc. | | 8 | 4 | 2 | 2 | | 61 | 308 | 60 | 60 | | 44 | 28 | 31 | 18 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11004 | Banda Fanfarra, Percussão | | 11 | 45 | 25 | 19 | | 132 | 135 | 137 | 139 | | 280 | 1109 | 646 | 565 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11007 | Iniciação Musical por Flauta Dóce | 6 | | | | | | 55 | | | | | 70 | | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11008 | Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas | 1 | | | | | | 50 | | | | | 6 | | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÚSICA | 11010 | Percussão | 24 | | | | | | 90 | | | | | 533 | | | | |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS | 14104 | Rádio Escolar | | 1 | 2 | | 1 | | 480 | 360 | | 480 | | 5 | 49 | | | 11 |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS | 14103 | Jornal Escolar | 10 | 9 | 4 | 2 | | | 138 | 205 | 164 | 105 | | 159 | 132 | 91 | 31 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | ARTES PLÁSTICAS | 12002 | Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc | | | | 1 | 4 | | | | 120 | 305 | | | | | 3 | 104 |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | ARTES CÊNICAS | 14001 | Teatro | 4 | 30 | 32 | 9 | 110 | | 100 | 87 | 158 | 31 | | 339 | 363 | 188 | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | ARTES CÊNICAS | 14002 | Danças | 15 | 11 | 11 | 24 | 17 | 69 | 116 | 160 | 124 | 179 | 185 | 132 | 218 | 438 | 337 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | ARTES CÊNICAS | 14003 | Práticas Circenses e Ópera | | 1 | 5 | 2 | 1 | | 105 | 68 | 148 | 180 | | 15 | 42 | 27 | 32 | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | ARTES CÊNICAS | 14004 | Práticas Circenses | 2 | | | | | | 105 | | | | | 21 | | | | |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS | 14103 | Jornal Escolar | 6 | | | | | | 128 | | | | | 156 | | | | |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS | 14104 | Rádio Escolar | 1 | | | | | | 240 | | | | | 12 | | | | |
| INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA | ROBÓTICA EDUCACIONAL | 10102 | Robótica Educacional | 2 | | | | | | 240 | | | | | 33 | | | | |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | 14202 | Tecnologias Educacionais | 1 | | | | | | 60 | | | | | 11 | | | | |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA | OUTRAS | 14999 | Outra Categoria de Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica | 1 | | | | | | 150 | | | | | 11 | | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MANIFESTAÇÕES CULTURAIS | 15001 | Capoeira | 3 | | | | | | 58 | | | | | 12 | | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | LEITURAS E SALAS TEMÁTICAS | 17001 | Leitura: Organização de Clubes de Leitura | 4 | | | | | | 60 | | | | | 79 | | | | |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | OUTRAS | 19999 | Outra categoria de Cultura, Artes e Educação Patrimonial | 19 | | | 2 | 2 | 122 | | | 135 | 130 | 223 | | | 28 | 14 | |
| ESPORTE E LAZER | RECREAÇÃO | 21001 | Recreação e Lazer/Brinquedoteca | 1 | 5 | 6 | 1 | 100 | | 61 | 182 | 60 | 5 | | 68 | 81 | 31 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22001 | Futebol e Futsal | 5 | 9 | 14 | 11 | | 138 | 150 | 133 | 117 | | 121 | 192 | 338 | 296 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22002 | Ginástica Olímpica, Localizada, Aeróbica e Rítmica, Tênis de mesa. | 14 | 14 | 14 | 14 | | 129 | 266 | 216 | 169 | | 130 | 306 | 291 | 281 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22013 | Vôleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de Rua, Natação. | 12 | 25 | 19 | 17 | | 165 | 195 | 159 | 231 | | 213 | 520 | 526 | 625 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22005 | Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, Karatê, etc) | 1 | 1 | 2 | 3 | | 160 | 120 | 120 | 130 | | 4 | 19 | 36 | 60 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22006 | Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual | 33 | 44 | 66 | 51 | | 95 | 106 | 148 | 140 | | 318 | 683 | 1070 | 1242 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22008 | Atletismo, corrida de orientação e ciclismo | 5 | 18 | 10 | 4 | | 171 | 256 | 115 | 730 | | 97 | 561 | 196 | 210 | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22019 | Tênis de campo | 27 | 10 | 22 | 33 | 24 | 91 | 95 | 129 | 138 | 182 | 374 | 121 | 291 | 394 | 409 | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22011 | Atletismo | 16 | | | | | 89 | | | | | 300 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22014 | Basquete | 2 | | | | | 73 | | | | | 22 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22016 | Corrida de Orientação | 1 | | | | | 90 | | | | | 3 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22017 | Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas | 2 | | | | | 110 | | | | | 24 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22018 | Futebol | 2 | | | | | 80 | | | | | 33 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22019 | Futsal | 7 | | | | | 64 | | | | | 73 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22020 | Ginástica Rítmica | 10 | | | | | 68 | | | | | 119 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22024 | Luta Olímpica | 1 | | | | | 90 | | | | | 15 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22028 | Vôleibol | 18 | | | | | 81 | | | | | 408 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | ATIVIDADES DESPORTIVAS | 22030 | Xadrez Tradicional | 51 | | | | | 72 | | | | | 628 | | | | | |
| ESPORTE E LAZER | OUTRAS | 29999 | Outra categoria de Esporte e Lazer | 11 | | | 2 | 2 | 147 | | | 235 | 150 | 267 | | | 38 | 71 | |
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | 31001 | Matemática | 835 | 88 | | 461 | 212 | 62 | 96 | | 159 | 248 | 5539 | 618 | | 6204 | 6739 | |
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | LÍNGUA PORTUGUESA-ÊNFASE EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO | 31002 | Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto | 836 | 93 | | 484 | 220 | 62 | 100 | | 171 | 259 | 5545 | 627 | | 6882 | 6968 | |
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO | 31003 | Letramento e alfabetização | | | | 2 | | | | | 120 | | | | | 19 | | |
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO | LÍNGUA ESTRANGEIRA | 31006 | Línguas estrangeiras | 1 | 8 | | 8 | 14 | | 120 | 158 | 155 | 140 | | 9 | 121 | 111 | 263 | |

(Continua)

ANEXO 15 - GRÁFICOS MACROCAMPOS/PROJETOS DE CONTRATURNO -
CURITIBA (2008 A 2014)

GRÁFICO - CENSO ESCOLAR/ÁREAS – ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA (2010 A 2014)

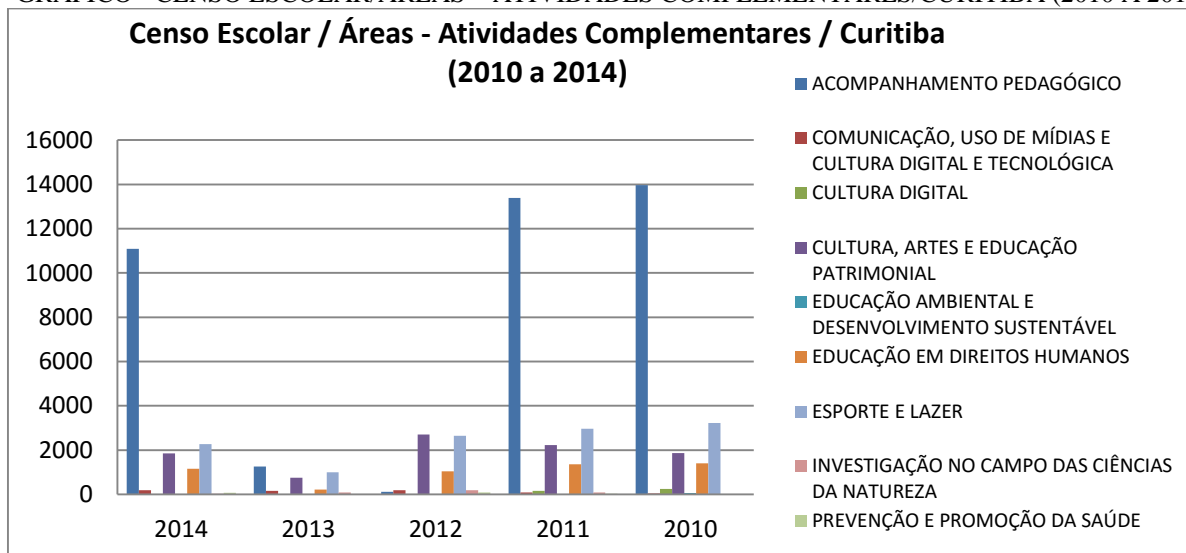


GRÁFICO- CENSO ESCOLAR/ÁREAS – ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA (2010 A 2014).
FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba.
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA
(2010 A 2014)

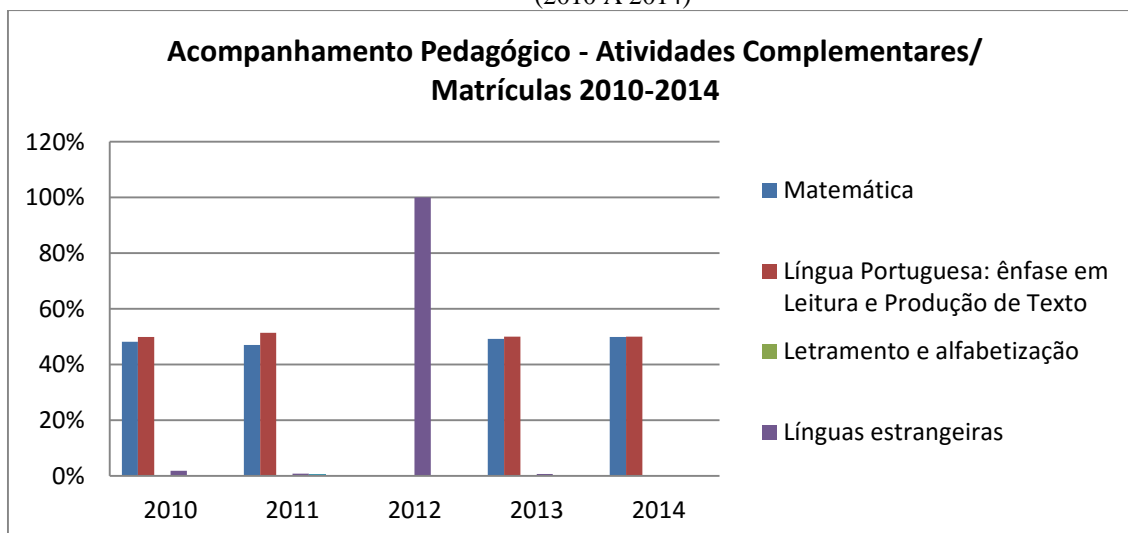


GRÁFICO - ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO - Atividades Complementares/ Matrículas 2010-2014.
FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - ESPORTE E LAZER - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/
/ MATRÍCULAS (2010 A 2014)

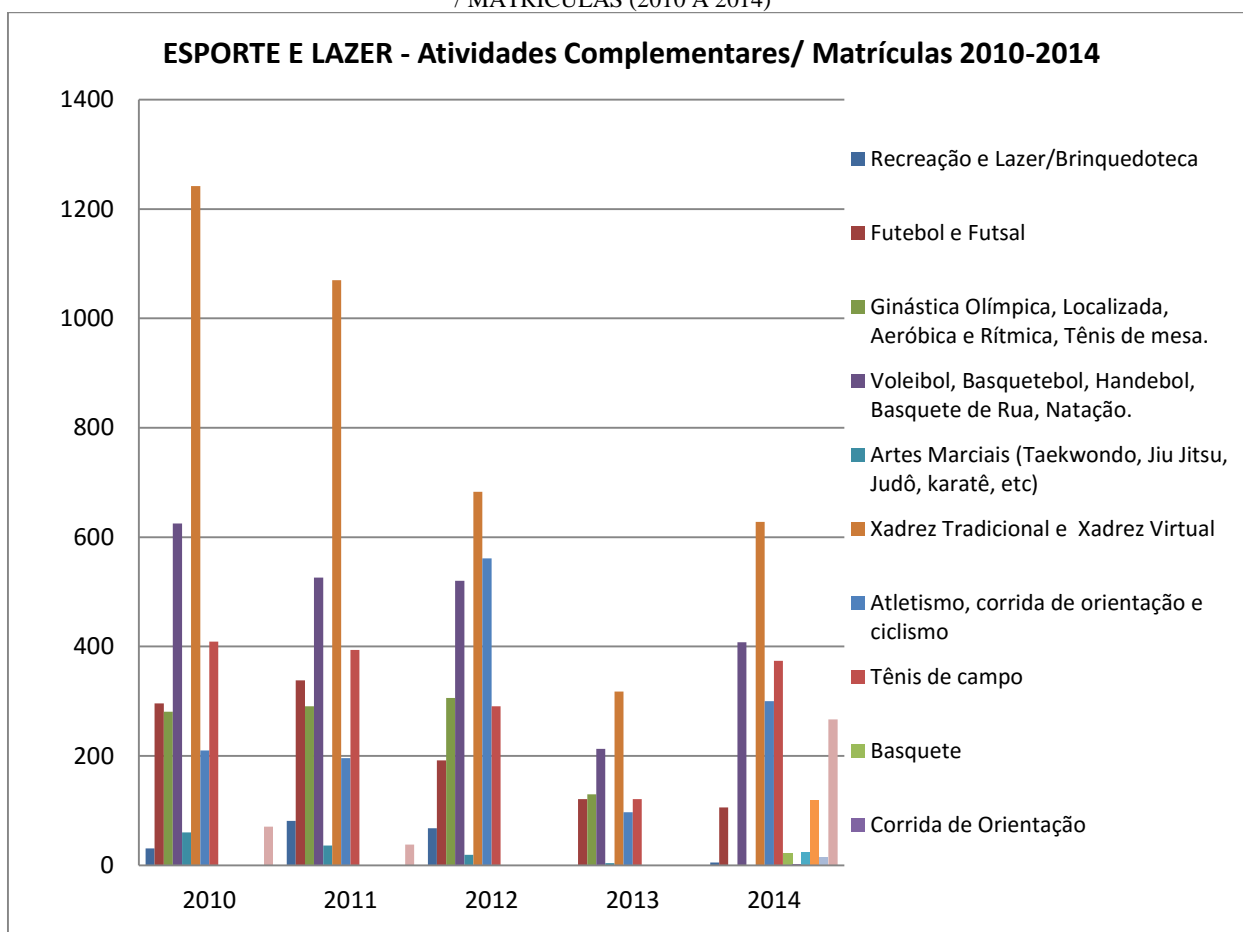


GRÁFICO - ESPORTE E LAZER - - Atividades Complementares/ Matrículas 2010-2014.

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).

Elaboração: Autora.

GRÁFICO - CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL- ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014).

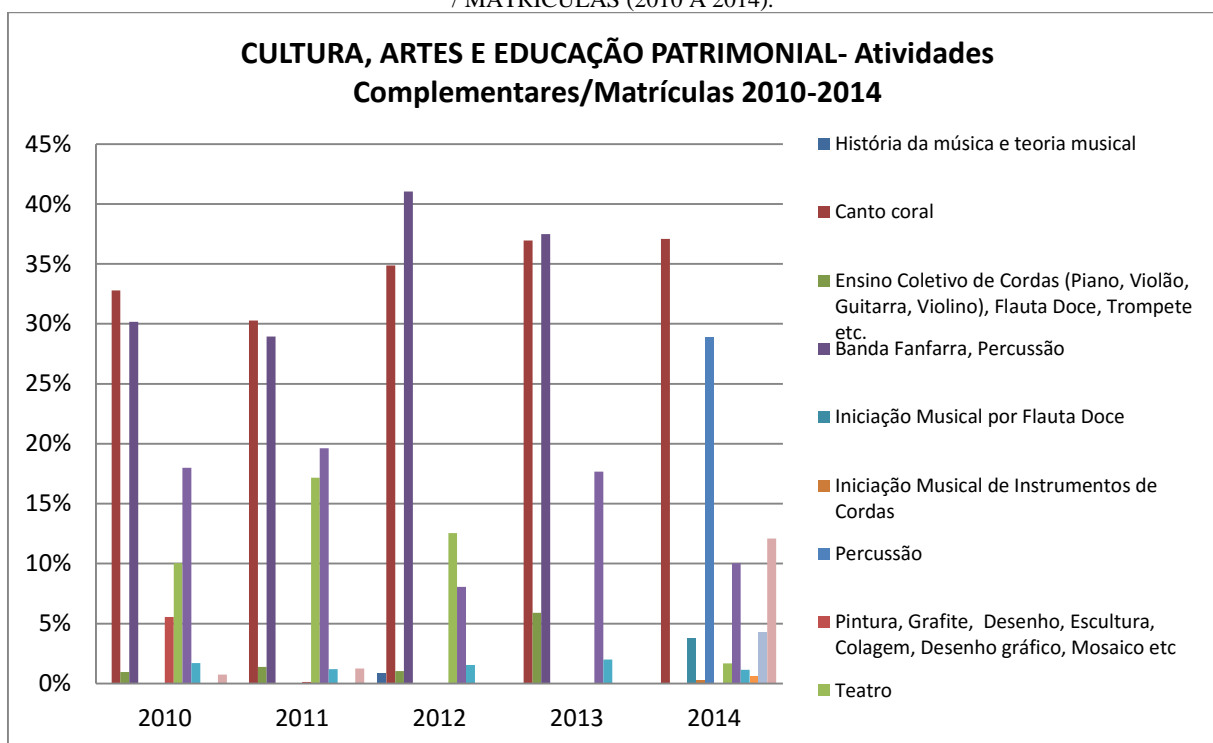


GRÁFICO - CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL Atividades Complementares/Matrículas 2010-2014.
 FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
 Elaboração: Autora.

GRÁFICO - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)

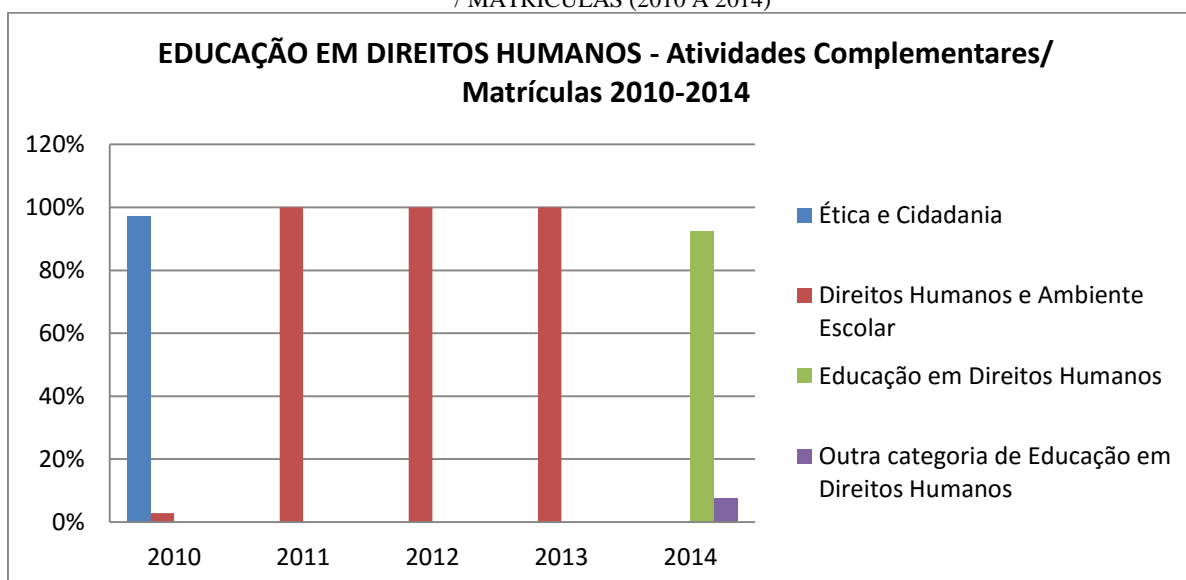


GRÁFICO - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - Atividades Complementares/ Matrículas 2010-2014.
 FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
 Elaboração: Autora.

GRÁFICO COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)

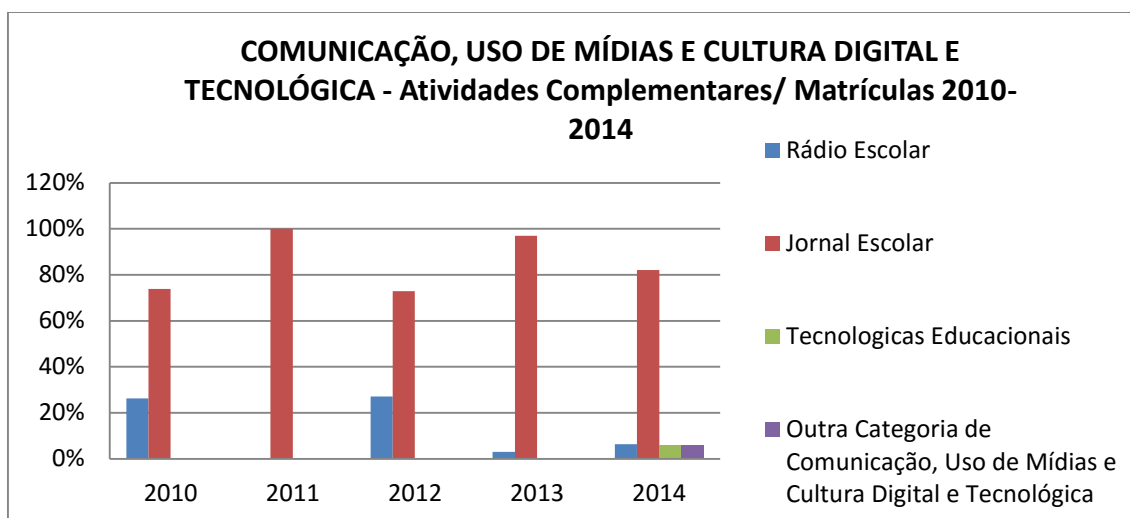


GRÁFICO - COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA - Atividades Complementares/ Matrículas 2010-2014

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - CULTURA DIGITAL - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)

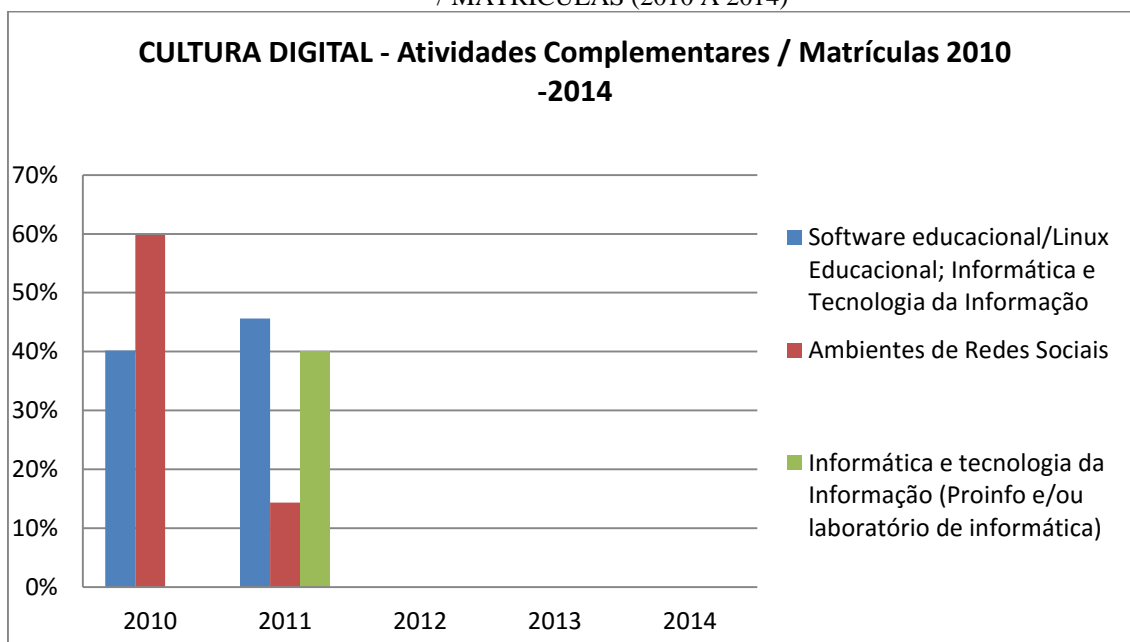


GRÁFICO - CULTURA DIGITAL - Atividades Complementares / Matrículas 2010 -2014.

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)



GRÁFICO - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - Atividades Complementares/Matrículas 2010-2014.

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)

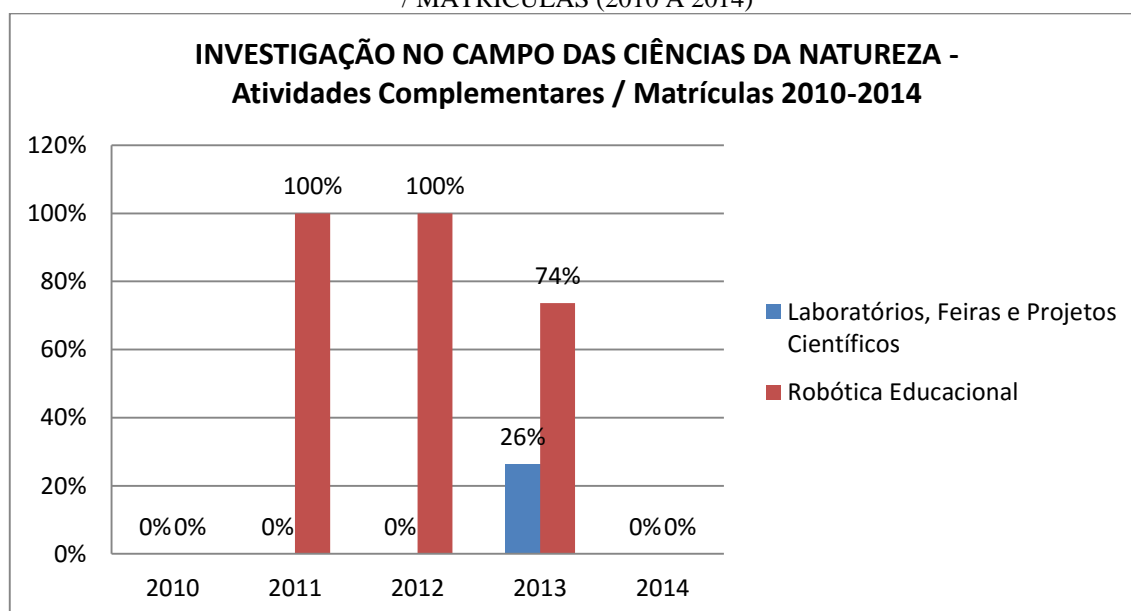


GRÁFICO - INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA - Atividades Complementares / Matrículas 2010-2014.

FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
Elaboração: Autora.

GRÁFICO - PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE - ATIVIDADES COMPLEMENTARES/CURITIBA / MATRÍCULAS (2010 A 2014)

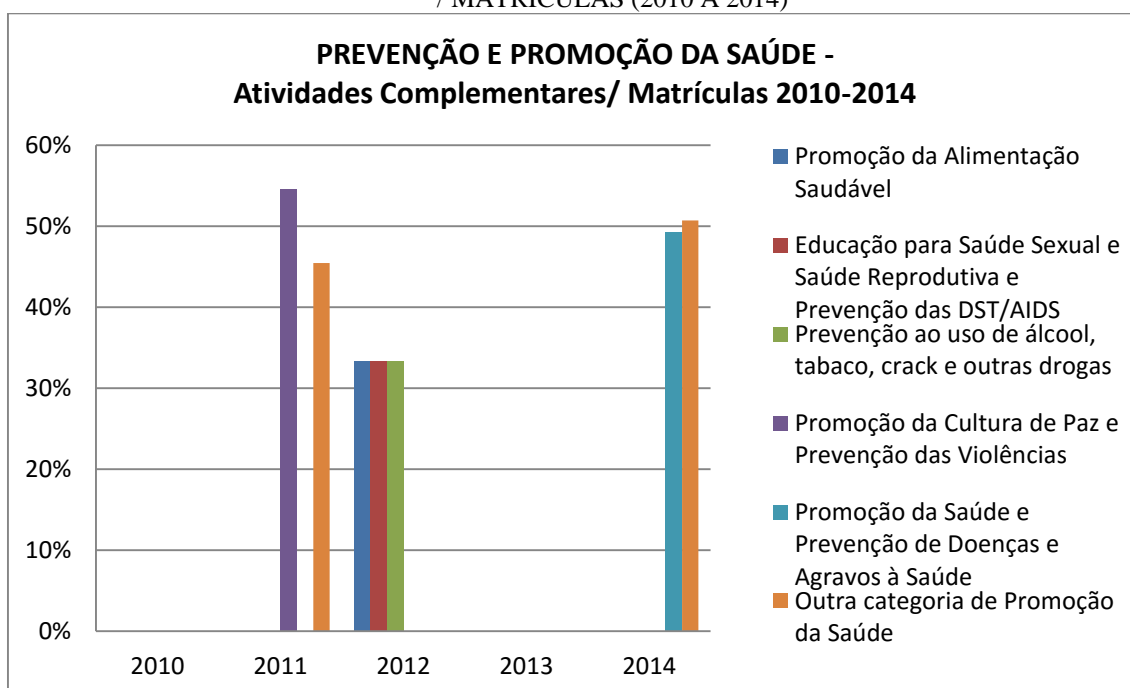


GRÁFICO - PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE - Atividades Complementares/ Matrículas 2010-2014.
 FONTE: MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar / Secretária Municipal de Educação de Curitiba (2015).
 Elaboração: Autora.